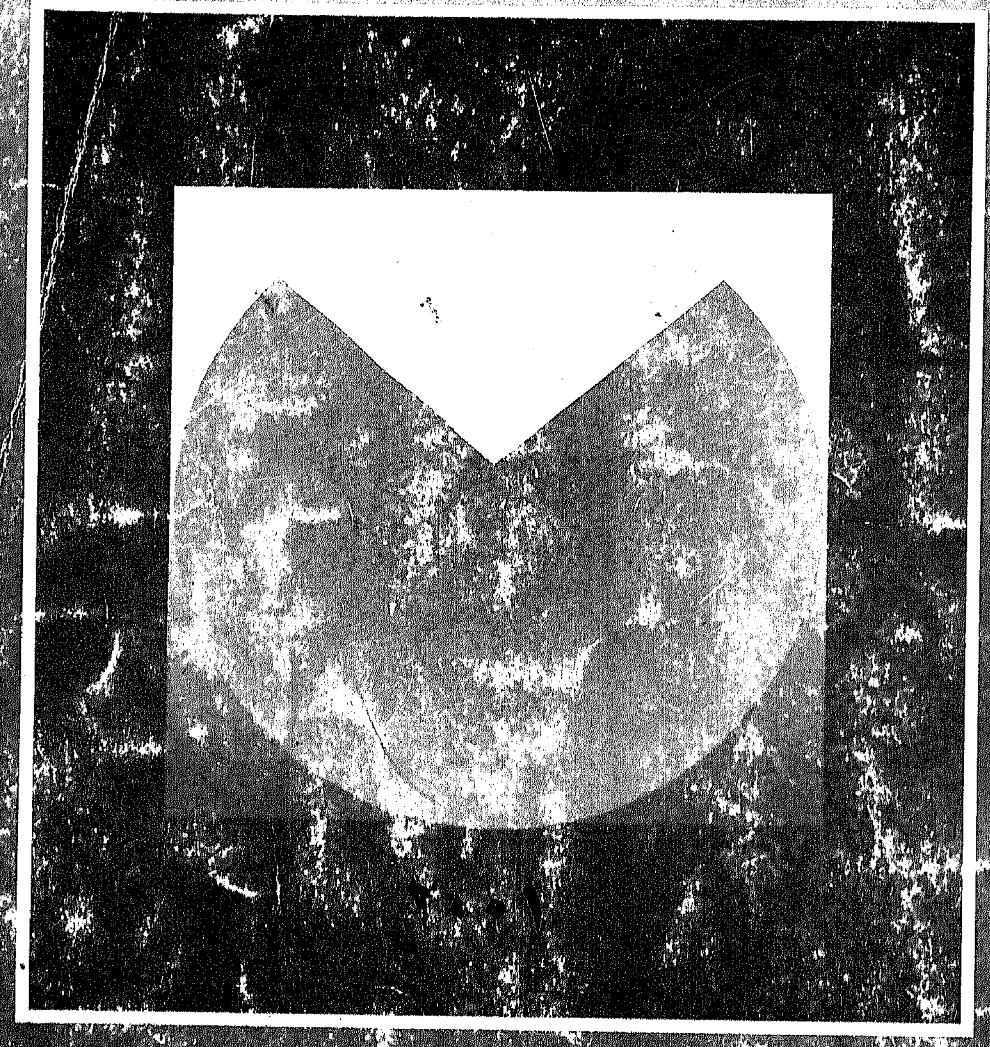
المدخل إلى

علم النفس التربوى



أ.د. محمود عبد الحليم منسى — أ.د. سيد الطواب

أ.د. أحمد صالح — د. ناجى محمد قاسم

د. مها إسماعيل هاشم — د. نبيلة ميخائيل مكارى

المدخل إلى

علم النفس التربوى

أ.د. محمود عبد الحليم منسى | أ.د. سيد الطواب

أ.د. أحمد صالح | د. ناجى محمد قاسم

د. مها اسماعيل هاشم | د. نبيلة ميخائيل مكارى

٢٠٠١

الفصل الأول

علـم النفـس

مـوضـوعـه - نـشـأتـه

إعـداد

أ.د. محمود عبد الحليم منسى

الفصل الأول
علم النفس موضوعه ونشأته

مقدمة

علم النفس علم قديم حديث، فاهتمام الانسان بنفسه ودراستها قديم قدم البشرية، ولكن صياغة الحقائق العلمية فى علم النفس مسألة حديثة، ولقد اعتدنا فى حياتنا اليومية أن نسأل أسئلة تقع فى صميم علم النفس، دون أن يكون لنا دراية علمية بنظريات علم النفس. وإذا كان علم النفس قد تاه فى متاهه الفلسفة، فإننا عندما نتسائل عن ماهية علم النفس، فإنه من الصدق القول بأن الفلاسفة قد أناروا الطريق أمام علم النفس ووضعوا مشاعلهم على دروبه.

ويمكننا القول بصفة عامة، أن علم النفس الحديث لا يرجع إلى أبعد من عام ١٨٧٩ عندما أنشأ ڤونت Wundt معمله السيكولوجى فى مدينة ليبزج Leip-zig، ففى هذا المعمل بدأ علم النفس مسيرته، وتبنى طرائقه الخاصة، وطرح مشاكله محل البحث والتنقيب، ولذا فعلم النفس علم شاب، ولقد كان من جراء هذا الشباب أن تعددت نظرياته واختلفت مدارسه، فاتجه التحليل النفسى إلى سبر أغوار النفس الانسانية، ودراسة اللاشعور ضمن مستويات أو طبقات الشخصية واستند إلى «السيكودينامية» فى تأويل السلوك وفهمه، مما فتح الطريق أمام النزعة الانسانية فى علم الانسانية فى علم النفس، بينما اتجهت المدرسة السلوكية إلى التجريب المعملى سعياً إلى بناء قوانين عامة تحكم السلوك وتسمح بالتعميم والتنبوء، مما فتح الطريق أمام النزعة الطبيعية (الفيزيائة) فى علم النفس، تلك النزعة التى ترى أن الأنسان ما هو إلا شئ من أشياء الطبيعة وينبغى أن تحكمه قوانين علم الطبيعة (الفيزياء).

وجاءت مدرسة الجشطلت لتستند إلى التجربة المعملية فى إطار من «السيكودينامية» التى تتيح فهما للشخصية من خلال الصيغة أو الشكل كمفهوم تفاعلى.

وأدى تعدد المدارس إلى تعدد المناهج والطرق المستخدمة فى دراسة علم النفس، ومن ثم تعددت المجالات وتعددت فروع علم النفس.

موضوع علم النفس:

«يمكن تعريف علم النفس بأنه الدراسة العلمية للسلوك. ويحاول علم النفس مساعدتنا فى فهم وتفسير سلوك الكائنات الحية بالطريقة التى تسلك بها... » (ويتيج، ١٩٨٣، المقدمة).

ويختلف مفهوم «السلوك» بأختلاف مدارس علم النفس فبينما ترى المدرسة السلوكية أن المقصود به السلوك الظاهر ترى مدرسة التحليل النفسى أن المقصود هو كل ما يصدر عن الشخص بما فى ذلك العمليات اللاشعورية.

ولقد كان علم النفس فى الماضى فرعا من فروع الفلسفة، يتبع طريقها فى البحث، فكان يبحث فى ماهية النفس أو طبيعة العقل، ثم تعرض علم النفس أثناء نموه وتطوره لمؤثرات عدة من العلوم الأخرى على اختلافها، فأصبح علم النفس يدرس جميع أوجه نشاط الأنسان فى تفاعله مع البيئة التى يعيش فيها.

والبيئة تشمل كل ما يحيط بالأنسان من أفراد وجماعات وظروف متعددة فى أسرته وفى عمله وفى جميع الأماكن التى يرتادها، كما تشمل جميع المواقف التى يعرض نفسه لها، أو التى تفرض نفسها عليه بمشكلاتها المتعددة.

والانسان يعمل دائماً على تحقيق أهدافه والتغلب على الصعوبات التى تقابله مما يجعله يسعى دائماً إلى تعديل سلوكه إذا اقتضى الأمر، حتى يستطيع أن يتكيف مع بيئته، وهذا لا يتم إلا عن طريق إعمال الفكر فهو مطالب بالتفكير والتعقل والتروى والأنتباه، والتصور، والتذكر، وما إلى ذلك من عمليات عقلية. وقد يضطر إلى أشكال من السلوك لا يرتضيها تماما، وطبيعى أنه يتعرض أثناء ذلك لانفعالات مختلفة كالخوف أو الغضب أو ما إلى ذلك، مما قد يدفعه إلى التوقف عن السلوك أو إلى المضى فيه قدما، وهو فى هذا كله، يشعر أنه فى حاجة إلى القدرة على التحمل وإلى المرونة وإلى تعديل أفكاره وخططه وإلى التحكم فى انفعالاته وإلى التعبير عن نفسه بكافة الوسائل التى يراها ملائمة.

إن جميع هذه الأوجه من النشاط العقلى والانفعالى والجسمى والحركى التى تحدث حين يتعامل الانسان مع البيئة التى تحيط به، هى موضوع الدراسة فى علم النفس، ومعنى ذلك أن علم النفس يدرس ثلاثة أوجه من النشاط:

١- **السلوك الحركى واللفظى**، وهذا نشاط خارجى يمكن أن يلاحظه وأن يبحثه أشخاص كثيرون غير الشخص الذى يصدر عنه.

٢- **النشاط العقلى**: كالتفكير والتعلم والتذكر والتخيل والإدراك ... الخ.

٣- **النشاط الوجدانى أو الأنفعالى**: كالخوف والغضب والحزن والسرور واللذة والألم ... الخ. وهذان النمطان الأخيران من السلوك يعتبران من الأنشطة الداخلية التى لا يشعر بها إلا صاحبها وحده.

إن علم النفس يصف مختلف ألوان السلوك الانسانى، السلوك العادى والسلوك غير العادى.

كما يبحث النفس عن الشروط والعوامل التى لا يتم علم النفس بدونها، أى ما وراء هذا السلوك من استعدادات كافة ودوافع شعورية أو غير شعورية، إذ كثيراً ما يكون الأنسان غير شاعر بما يحركه من دوافع.

محددات السلوك:

عرفنا أن علم النفس يدرس سلوك الانسان والحيوان بطريقة علمية، كما عرفنا السلوك باعتبار أنه مجموعة الاستجابات التى تصدر عن الفرد كرد على مثيرات معينة، ونريد أن نوضح أى سلوك يصدر عن الانسان يعتبر محصلة لتفاعل عدة عوامل هى العوامل الجينية - الجبلية، والحالة الفسيولوجية للشخص، الخبرات السابقة المتعلمة والمؤثرات البيئية المحيطة بالفرد يعنى أنه لا يمكن فهم السلوك الصادر عن الانسان إلا بناء على هذه العوامل المتفاعلة مجتمعة وذلك لتعقد السلوك البشرى.

أولاً: العوامل الجينية - الجبلية:

يولد الانسان وهو مزود ببعض الخصائص التى يشترك فيها مع غيره من افراد الجنس البشرى، من هذه الخصائص الارجاع العصبية البسيطة والأفعال المنعكسة وتجنب المثيرات المؤلمة المنفرة والهرب من الخطر، تلك الخصائص توجد بين البشر جميعا لما لها من قيمة فى المحافظة على حياة الانسان.

وثمة مجموعة من الخصائص التى يولد الانسان مزوداً بها ألا «أنها تكون خاصة، وليست مشتركة بين بنى البشر جميعاً مثل عتبة احساسه بالألم أى أقل

مقدار من المثير المؤلم الذى يستطيع الانسان الاحساس عنده بالألم أو ما يعرف بعتبة الاحساس الدنيا.

وعتبة الاحساس القصوى أى أعلى كمية من المثير يمكن أن يتحملها الشخص دون أن يتغير نوع المثير مثل الدرجة التى يتغير عندها الاحساس اللمسى ليصبح احساسا بالضغط.

يطلق على المجموعة الأولى من الخصائص Genotype أما المجموعة الثانية من الخصائص فيطلق عليها Phenotype أو الخصائص الجينية الكامنة فى مقابل الخصائص الجينية الظاهرة.

وبالرغم من التقدم العلمى الهائل فإنه لم يستطيع العلماء فصل العوامل الاولى عن الثانية مما أدى إلي تسميتها معاً بأسم «الخصائص الجبلية» وكذلك لم يستطيع العلماء تغير هذه العوامل قبل الميلاد بالرغم من إنه يمكن التعديل بعد الميلاد مثل تدريب الانسان على أن يتحمل مستوى من الألم يفوق مستواه السابق أو تدريب الانسان على الأقدام المثيرات الخطرة.

ثانياً: الحالة الفسيولوجية:

يعتبر الجهاز العصبى مسئولا عن تحقيق التكامل داخل جسم الانسان إذ يسيطر وينظم وظائف الجهاز الغددى وحركات العضلات الارادية وغير الارادية.

وبالتالى فإن أى تأثير على الجهاز العصبى يؤثر على سلوك الشخص فالأدوية المهدئة تؤثر على السلوك من خلال الجهاز العصبى، والحرمان من النوم يؤثر على السلوك من خلال الجهاز العصبى، وارتفاع درجة الحرارة يؤثر على السلوك وغير ذلك.

وإذا كان الجهاز العصبى له دوره الهام فى السلوك فإن للحالة الفسيولوجية للانسان قبل وأثناء ممارسة السلوك دورها فى الاداء – فالجائع تكون استجابته للمثيرات المرتبطة بالطعام مختلفة عن استجابة الشبعان. وبالتالى فإنه يمكن تعديل سلوك الشخص بالتحكم فى حالته الفسيولوجية (بحرمانه من الطعام مثلاً – أو النوم لعدة ساعات).

وبالتحكم فى البيئة الخارجية (ظروف تقديم الطعام). فلقد وضع «سكنر»

عالم النفس السلوكى فأراً جائعاً داخل قفص به رافعة اذا ضغط عليها حصل على الطعام. بتكرار المحاولات تعلم الفأر الضغط على الرافعة كلما اراد الحصول على الطعام.

وأخيراً يجب الأشارة إلى أن الحالات الفسيولوجية للكائن فقد تكون جبلية دائمة مثل ضغط الدم أو تكون مؤقتة مثل الحرمان من الطعام.

ثالثاً: الخبرات السابقة المتعلمة:

يمكن القول بأن كثيرا من الاستجابات إنما تعتبر نتيجة لتاريخ طويل من التعلم فى المواقف السابقة – وبالتالى فإن التنبوء بالسلوك إنما يكون على أساس معرفتنا بخبرات الشخص المتعلمة من قبل فى المواقف السابقة. فالطفل الذى يبكى كلما أراد الحصول على شئ ما قد أكتسب هذا السلوك وتعلمه نتيجة لاستجابة والديه لرغباته كلما بكى فى مواقف سابقة، وبالتالى يمكن التنبوء بأن هذا الطفل سيبكى إذا أراد الحصول على أى شئ آخر. ولتعديل هذا السلوك يدرب الطفل على أساليب سلوكية جديدة لإشباع حاجاته. فإذا لم يعط الطفل الشئ الذى يبكى عليه عدة مرات، وطلب إليه أن يسكت أولاً لكى يحصل عليه فإنه بذلك يمكن تعديل سلوكه فى نفس الموقف وفى المواقف المماثلة أيضاً.

رابعاً: المؤثرات البيئية المحيطة بالفرد:

يقصد بالبيئة بمعناها الواسع مجموعة المؤثرات أو المثيرات التى يتعرض لها الفرد منذ الاخصاب فى الرحم حتى الوفاة، ويستجيب لها استجابات متعددة تساعده على التعامل معها، هذه المؤثرات قد تكون جغرافية كطبيعة البيئة وتضاريسها ومناخها، وقد تكون تاريخية متمثلة فى مستوى تقدم حضارة وثقافة المجتمع، وقد تكون إجتماعية متمثلة فى عادات وتقاليد وأديان وأنماط التعامل الإجتماعى داخل الأسرة وخارجها، وقد تكون سيكولوجية متمثلة فى اهتمامات الفرد وميوله وعاداته واتجاهاته.

والبيئة بهذا المعنى يختلف تأثيرها على الأفراد اختلافاً كبيراً، فسلوك القروى يختلف عن سلوك الساحلى، وسلوك الطفل الأول يختلف عن سلوك الطفل الثانى والثالث أما البيئة بمعناها الخاص فهى عبارة عن الوقائع التى تسبق السلوك أو النتائج المترتبة على تلك الوقائع والنتائج يمكن ملاحظتها وتسجيلها والحكم

فيها بحيث نغير من السلوك فالتلميذ الذى لا ينتبه لمدرسة يمكن إثابته عندما ينتبه إلى المدرس، وبتكرار تدعيم السلوك المرغوب وفقا لاسلوب معين تتكون عادة سلوكية جديدة فى الانتباه إلى المدرس.

خصائص السلوك:

يتميز بعدة خصائص:

١- السلوك محدد بعوامل متعددة منها عوامل مستمدة من الوراثة أى الخصائص الوارثية التى يرثها الفرد عن والديه وأجداده، وبعوامل مستمدة من تاريخ حياة الفرد وما مربه من خبرات وبعوامل مستمدة من حاجات الفرد وبناء شخصيته وبعوامل مستمدة من بيئة الفرد التى يعيش فيها.

٢- يتميز السلوك بالمرونة، فلكل انسان مهاراته ومعلوماته التى يعلمها والتى يعد لها وفقا لما يمر به من ظروف، وكل إنسان يتعلم بطرق مختلفة وبالتالى يصل إلى نتائج قد تكون مختلفة.

٣- إن السلوك محصلة فعل ورد فعل أى محصلة مثيرات بيئية واستجابات فردية فالثعلب الذى يتعرض لهجمات الاسد فى مكان معين لن يذهب إلى هذا المكان ثانية والطفل الذى لسعته النار لن يضع يده فيها ثانية بل يعمل على إبعادها عنه.

٤- السلوم هادف Goal directed أى يهدف إلى إشباع حاجة لدى الكائن الحى. فالأنسان يبحث عما يشبع حاجته للطعام والشراب والراحة وتجنب الألم وإلى التقدير والمركز الإجتماعى أو إلى ما يعترضه من مشكلات أو مواجهة ما يعنى من صراعات داخلية بين دوافعه أو خارجية مع الظروف التى تعترض طريق تحقيقه لأشباعاته.

٥- السلوك مركزى التنظيم Centrally regulated، إذ تنظمه ذات الفرد فكل خبرة أو سلوك له دلالته بالقياس إلى ذات الفرد وإلى المعى الذى تخلفه الذات فعدم تحية صديق له تعتبر غطرسة منه أو عدم احترام لك، وقد يعتبرها شخص آخر عدم انتباه الزميل له،

٦- السلوك دائماً سلوك توافقى، فالفرد يسعى إلى حل ما يعترضه من مشكلات

وإلى تحقيق أقصى درجات النمو، لذلك يستخدم الحيل الدفاعية كالاسقاط والتقمص والتبرير والحيل الفعالة كضبط النفس والمرح والاتصال بالآخرين لكى يحقق أهدافه التى يسعى إليها ومحققا لذاته الثبات والاستقرار.

أهداف علم النفس:

يمكن أن نلخص أهداف علم النفس فى ثلاثة أهداف:

١- فهم السلوك وتفسيره.

٢- ضبط السلوك والتحكم فيه بتعديله وتحسينه.

٣- التنبوء بما سيكون عليه السلوك.

فالهدف الأول هو جمع وقائع وصياغة مبادئ عامة وقوانين يمكن بها فهم السلوك وتفسيره، فهو يعبر عن فهم أنفسنا وفهم الآخرين وهذا يجعلنا أكثر سعادة وانتاجاً.

كما أن علم النفس يساعدنا على فهم أصول كثير من المشكلات الإجتماعية وكثير من التيارات الفكرية والازمات والصراعات والتناحرات الدولية. كل ذلك يقوم على أسس عملية لاعلى مجرد الملاحظة العابرة والخبرات العارضة، كما أن الاجوبة التى يقدمها علم النفس يمكن التحقق من صحتها وسلامتها.

وأما الهدف الثانى والثالث فهما التنبوء بما سيكون عليه السلوك وضبط السلوك والتحكم فيه والواقع أن فهم الظاهرة أسبابها وخصائصها يعين على التنبوء بحدوثها وعلى ضبطها والتحكم فيها. وهذان هدفان علميان من أهداف العلم كل علم.

فمثلاً، اذا عرفنا أن حرمان الطفل من عطف الوالدين يمهد الطريق لاصابة الفرد بمرض نفسى فى مستقبل حياته، استطعنا أن نتنبأ بالمصير النفسى لطفل نشأ على التربية ، وإن نبتعد عن هذا النمط تسنى لنا أن نجنبه الفشل من إقحامه فى دراسة ليس مؤهلا لها

وإذا عرفنا الدوافع التى تحركنا نحو اصدقائنا وزملائنا وأولادنا استطعنا أن نتحكم فى سلوكنا وأن نعد له اذا لزم الامر حتى يصبح سويا وهكذا.

والواقع أن الانسان لو بذل فى سبيل السيطرة على نفسه بعض ما بذل فى سبيل السيطرة على الكون، لكان عالمنا اليوم أكثر صفاء ونزاهة وسعادة

نشأة علم النفس

علم النفس علم قديم نشأ مع نشأة الانسان، وتطور الفلسفات القديمة. فلقد اهتم فلاسفة اليونان بعلم النفس، فلقد أوضح أفلاطون (٤٢٧ - ٣٤٧ ق. م)أن النفس بالنسبة للجسم كالربان بالنسبة للسفينة وقسم النفس إلى أقسام ثلاثة هى: النفس العاقلة ومكانها الرأس، والنفس العصبية ومكانها القلب، والنفس الشهوائية ومكانها البطن، كما اهتم «ارسطو Aristotle» (٣٨٤/ ٣٢٢ ق. م)أيضاً بدراسة النفس وإن كان قد اعتبر أن النفس شئ من أشياء الطبيعة وينبغى دراستها ضمن علوم الطبيعة (الفيزياء) مستخدما نفس المنهج المستخدم فى العلوم الطبيعية. وفرق أرسطو بين النفس النامية وهى المسئولة عن الحياة والغذاء والنمو، والنفس الحيوانية وهى المسئولة عن الاحساس والحركة وتستخدم الحواس الخمس، والنفس الناطقة وهى المسئولة عن التفكير.

كما اهتم علماء المسلمين بعلم النفس فلقد تحدث «الفارابى» (٨٧٠/ ٩٥٠م) عن الصلة بين النفس والبدن وقال أنها تشبه صلة السجين بسجنه، كما تحدث عن خلود النفس، وقدم الكثير فى علم النفس الإجتماعى حيث تحدث عن الحياة الإجتماعية المثالية.

وقدم «ابن سينا» (٩٨٠ - ١٠٣٧م) نظرية فى النفس وأوضح أن قوى النفس ثلاث، نفس نباتية ونفس حيوانية ونفس انسانية، كما تحدث عن الإدراك والقوى الباطنة المدركة.

أما الغزالى (١٠٥٨ - ١١١١م) فقد تحدث عن الدوافع وقسمها إلى أربعة هى:

١- البهيمية: أى الطعام والجنس.

٢- السبعية: مثل الغضب.

٣- الشيطانية: وتستعمل النوعين السابقين لإعمال الشر.

٤- الربوبية والعقل: أى الميول العالية. (محمد شحاته ربيع، ١٩٨٦).

كما تحدث الغزالى أيضاً عن الانفعالات واعتبر أن تكوين المجتمع ضرورة لضمان بقاء الفرد وسلامته وسعادته.

كما وردت أيضاً اسهامات هامة فى علم النفس لكل من ابن رشد (١١٢٦ - ١١٩٨) وابن خلدون (١٣٣٢ - ١٤٠٦م) وغيرهم من علماء المسلمين.

ولقد اسهم عدد كبير من فلاسفة الغرب فى تطور علم النفس مثل فرانسيس بيكون Bacon (١٥٦١ - ١٦٢٦م) والذى يركز على أن الانسان ينبغى أن يتحرر من الأوهام، وأن العيوب فى تركيب العقل تجعل الإنسان يخطئ فى فهم الحقائق، وكذلك ديكارت «Descartes» (١٥٩٦ - ١٦٥٠م) وكما يرى أن النفس مكانها الغدة الصنوبرية وهى تؤثر على الجسم كله. أما «سبينوزا SPino-za» (١٦٣٢ - ١٦٧٧م) فمن آرائه أن القوانين التى يقوم عليها التفكير عند الانسان هى قوانين الترابط والتداعى.

كذلك أثر «شوبنهور» Schopenhauer ١٩٨٨) - ١٨٦٠م) تأثيرا كبيراً فى تطور علم النفس وشوبنهور فيلسوف المانى متشائم وكان السؤال الرئيسى عنده هو: كيف ندرك العالم؟

ثم كانت اسهامات «سبنسر Spencer» (١٨٢٠ - ١٩٠٣م) وهو يرى أن الاحساسات صدمات عصبية أولية نحصل من خلالها على «الشعور» والشعور عنده هو تعقد المادة والحركة، وكانت بدايات علم النفس التجريبى على يد «فونت Wandt» الذى أسس أول معمل لعلم النفس فى مدينة «ليبزج» الألمانية عام ١٩٧٩م. وهكذا تحرر علم النفس عن الفلسفة وانفصل عنها فى ذلك الوقت.

وفى عام ١٨١٦ ظهر كتاب «هربرت Herbart» بعنوان «المرجع فى علم النفس: محاولة لتأسيس علم النفس على التجربة والميتافيزيقا والرياضة: (المرجع السابق ص ٩٣) وفى عام ١٩٠٣ صدر كتاب «موللر Muller» بعنوان «موقف وحقائق عن الطرق السيكوفيزيقية».

وفى ذلك الوقت كانت مدرسة التحليل النفسى قد بدأت فى نشر أفكارها، ففى عام ١٩٠٠ ظهر كتاب فرويد تفسير الأحلام وظهرت أعمال أخرى فى بدايات القرن العشرين منها اسهامات «بيرسون Pearson» (١٨٥٧ - ١٩٣٦) والذى قدم اسهامات إحصائية عديدة منها الانحراف المعيارى وحساب معامل

الارتباط المرتبطة باسمه وتابع هذا المجال سبيرمان Spearman (١٨٦٣ - ١٩٤٥) الذى ارتبط اسمه بالتحليل العاملى (١٨٥٧/ ١٩١١م).

وكان «بينية Binet» العالم الفرنسى هو أول من وضع اختبارا للذكاء وعرف الذكاء على أنه «ما يقيسه مقياس بيينيه للذكاء. وقد عمل مع بينيه «سيمون Simon» (١٨٧٣ - ١٩٦١).

وقد ظهرت فى هذه الفترة إسهامات العالم المصرى عبد العزيز القوصى (١٩٠٦ - ١٩٩٢) وقد اكتشف فى بحثه الذى قام به عام ١٩٣٤ «القدرة المكانية» والتى تسمى K - Factor نسبة إلى الحرف الأول من اسمه أولا El - Koussy وإلى كلمة Kurrosis ثانياً.

وكان هذا الاكتشاف بداية لتيار هام من البحث فى ميدان القدرات العقلية فى بريطانيا والولايات المتحدة وغيرها. وفى جميع الحالات كانت الإشارة إلى القوصى وبحثه الرائد منتظمه، بالاضافة إلى ما كتبه الباحثون المتخصصون عن هذا الاكتشاف والإشارة به ومنهم «سبيرمان» و«ڤرنون» و «سميث» بانجلترا و«بيشو» بفرنسا و«فيلى» بسويسرا و«جيلفورد» بالولايات المتحدة الامريكية، و «جوتمان».

وقد توصل القوصى إلى نظرية عن تكوين بناء القدرات العقلية على أساس أبعاد ثلاثة هى المضمون والوظيفة والشكل، فى نفس الوقت الذى ظهر فيه تصور جليفورد، ونظرية القوصى هذه تذكر كأحد معالم التنظير العلمى لبناء العقل مع نظريات سبيرمان وجوتمان وثرستون وجليفورد.

المراجع العربية

١- إبراهيم وجيه محمود (١٩٨٢). **المدخل إلى علم النفس**، الإسكندرية، دار المعارف.

٢- إبراهيم وجيه محمود (١٩٨٤). **التعليم، الإسكندرية**، دار المعارف.

٣- إبراهيم وجيه محمود (١٩٨٦) **القدرات العقلية**، الإسكندرية، دار المعارف.

٤- إبراهيم وجيه محمود، محمود عبد الحليم منسى (١٩٨٣). **البحوث النفسية والتربوية** الإسكندرية. دار المعارف.

٥- أحمد زكى صالح (١٩٧٢) **الاسس النفسية للتعليم الثانوى**، القاهرة، دار النهضة العربية.

٦- أيزنك، هـ ترجمة قدرى حفنى ورءوف نظمى (١٩٦٩) **الحقيقة والوهم فى علم النفس**، القاهرة، دار المعارف.

٧- جابر عبد الحميد جابر (١٩٨٠) **الذكاء ومقايسه**، القاهرة، دار النهضة العربية.

٨- حامد زهران (١٩٧٤) **الصحة النفسية وعلم النفس الإجتماعى**، القاهرة عالم الكتب.

٩- حامد زهران (١٩٨٢) **علم النفس الإجتماعى**، القاهرة، عالم الكتب.

١٠- حامد زهران (١٩٨٧) **علم نفس النمو**، القاهرة، عالم الكتب.

١١- سيد خير الله (١٩٧٣) **المدخل إلى علم النفس**، القاهرة، عالم الكتب.

١٢- صلاح مخيمر (١٩٦٨) **سيكولوجية الشخصية**، القاهرة، الانجلو المصرية.

١٣- صلاح مخيمر (١٩٧٥)، **المدخل إلى الصحة النفسية**، القاهرة، الانجلو المصرية.

١٤- عبد العزيز القوصى (١٩٦٩) **أسس الصحة النفسية**، القاهرة، الانجلو المصرية.

١٥- فاخر عاقل (١٩٨٢) **مدارس علم النفس**، بيروت، دار العلم للملايين.

١٦- فرويد، سجموند (ترجمة) أحمد عزت راجح **محاضرات تمهيدية جديدة فى التحليل النفسى**. القاهرة، مكتبة مصر.

١٧- فرويد، سيجموند (ترجمة) أحمد عزت راجح (١٩٥٢) **محاضرات تمهيدية فى التحليل النفسى** القاهرة الانجلو المصرية.

١٨- فينخل، أوتو (ترجمة) صلاح مخيمر وعبده رزق (١٩٦٩) أجزاء **نظرية التحليل النفسى فى العصاب**، القاهرة، الانجلو المصرية.

١٩- فؤاد أبو حطب وآخرون (١٩٨٧) **التقويم النفسى**، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

٢٠- فؤاد البهى السيد (١٩٧٩)، **علم النفس الاحصائى وقياس العقل البشرى** القاهرة، دار الفكر العربى.

٢١- لاجاش، دانبيل (ترجمة) مصطفى زيور وعبد السلام القفاش (١٩٧٥) **المجمل فى التحليل النفسى**، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

٢٢- لاجاش دانييل (ترجمة) صلاح مخمير، وعبده رزق (١٩٦٥) **وحدة علم النفس**، القاهرة، الانجلو المصرية.

٢٣- لندال، دافيدوف (١٩٨٠) **مدخل علم النفس**، ترجمة سيد الطواب وآخرون الرياض. دار ماكجروهيل للنشر.

٢٤- مارتن، دافيد (ترجمة) صلاح مخيمر (١٩٧١) **فى العلاج السلوكى والظاهرياتى**، القاهرة، الانجلو المصرية.

٢٥- محمد خليفة بركات (١٩٧٩) **علم النفس التعليمى** (الجزء الأول) ط٣، الكويت، محمد عبد الظاهر. دار القلم.

٢٦- محمد شحاته ربيع (١٩٨٦) - **تاريخ علم النفس ومدارسه**. القاهرة: دار الصحوة.

٢٧- محمد عبد الظاهر الطيب (١٩٧٤) **دراسة مقارنة للحاجات النفسية لدى المكفوفين والمبصرين**، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية - عين شمس.

٢٨- محمد عبد الظاهر الطيب (١٩٨٠) **الموضوعية والذاتية فى علم النفس**، القاهرة: دار المعارف.

٢٩- محمود عبد الحليم منسى (١٩٧٩) **مقدمة فى الاحصاء النفسى والتربوى** الاسكندرية: دار المعارف.

٣٠- محمود عبد الحليم منسى (١٩٨٩) **الاحصاء والقياس فى التربية وعلم النفس** : الإسكندرية دار المعرفة الجامعية.

٣١- مصطفى زيور (بدون تاريخ) **مقدمة كتاب انحراف الاحداث الجانحين**، تأليف كمال جندى أبو السعد، القاهرة، دار المعارف.

٣٢- هول. ك ولندرزى، ج (ترجمة) فرج أحمد فرج وآخرون (١٩٧١) **نظريات الشخصية**، القاهرة، الهيئة العامة للكتاب.

المراجع الإجنبية

33- Calhoun, J. (1962) Population density and Social Pathology Scientific American Vol 206 . PP 139 - 148.

34- Christian, J, (1959) Adrenocorzical, Splenic and reproduction responses of mice to inanition and grouping Endocrinology Vol 65 Pp 180 -197.

35- Gage NL & Berliner D. C. (1984). Educationl Psychology (3 ed) Boston: Houghton Mifflin Campany.

36- Galle o. & Gove, W & Mcpherson (1972) Pupulation density and Pathology. What are the relations for man? Science Vol 179 pp 23 - 30.

37- Kener O. et al. (1968) Report of the National Advisory Commission of Civil disorders New York: Bamtam Boods Inc.

38- Lawence, J (1979) Science and Sentiment: Revniew of research on Crowding and human Behavior Psycholohical Bulletin Vol. 18 pp 712 - 822.

39- Murphy G (1974) Perlonality New York. Harper.

40- Murray, H (1938) Exploration in Personality. New York Oxford.

41- Russell W (1968) Violence What are its roots? New Socity Vol 317 Pp 595 600.

42- Sternberg R L (1982) Reasoning Problem Solving and Intligence In R S sternberg (E d) Hand Book of Human intelligence New York Cambridge University Press.

الفصل الثانى

مـدارس علـم النـفـس

Schools of Psychology

إعـــداد

أ.د. سيد الطواب

مدارس علم النفس

مقدمة:

لقد كان موضوع علم النفس محور اهتمام كثير من كبار المفكرين منذ آلاف السنين -لكنه كعلم بالمعنى الدقيق لهذه الكلمة حديث نسبيًا خاصة عند مقارنته بالعلوم الأخرى مثل الفيزياء أو الكيمياء أو علم الفلك أو غيرهم من العلوم الطبيعية الأخرى.

وسوف نتناول فى هذه المقدمة تاريخ علم النفس بين الماضى والحاضر مع الإشارة إلى الأسس الهامة التى قام عليها هذا العلم، وكذلك القضايا الخلافية بين المدارس الفكرية المختلفة والتى لازمت نموه وتطوره ودوره الهام فى المجتمع الحديث.

وتشتق كلمة علم النفس "Psychology" من كلمتين يونانيتين Psyche وتعنى الروح أو النفس، وكلمة Logos وتعنى العلم. ومنذ حوالى أربعة قرون مضت ترجم الفلاسفة العقليون كلمة النفس بالعقل، وحددوا علم النفس منذ ذلك الوقت على أنه علم دراسة العقل، واستمر هذا المعنى فى الاستعمال العام حتى بداية القرن العشرين عندما أعيد تحديد هذا العلم بأنه علم دراسة السلوك. ويعد هذا التغيير علامة هامة وبارزة فى تاريخ هذا العلم بصفة عامة وفى البحوث النفسية الحديثة بصفة خاصة .(Munn, Fernaid, & Fernald, 1989) p. 639.

ويتميز علم النفس اليوم بالتغير السريع خاصة مع استخدام الأجهزة القياسية والأدوات العديدة والوسائل التكنولوجية الحديثة مثل الحاسب الآلى وغيره والتى تبين بوضوح أن السنوات القليلة القادمة سوف تشهد خطوة كبيرة جدًا فى محاولة فهم الإنسان لحياته العقلية أو النفسية بصفة عامة.

البدايات الأولى لعلم النفس:

تعود أفكارنا عن محاولة فهم الحياة العقلية للإنسان إلى فلاسفة الإغريق القدامى مثل أفلاطون (Plato 427-347 B.C) وأرسطو (Aristole 384-322 B.C) منذ القرن الرابع قبل الميلاد.

فالفلاسفة القدماء كانت لهم محاولات واضحة لفهم الظاهرة النفسية – ولعل العبارة المشهورة التى قالها سقراط "أعرف نفسك" هى أول المحاولات الفلسفية لفهم الطبيعة الإنسانية.

لقد اعتقد أفلاطون (وهو صاحب أول حاولة لتحليل النشاط العقلى) فى الفصل الواضح بين الجسم والعقل وأن بعض أفكار الإنسان فطرية موجودة الميلاد أكثر من كونها مكتسبة من الخبرة. وهذه الفكرة تمثل جوهر الفلسفة العقلية حتى اليوم. ولقد ارتبط العقل عند أفلاطون بعالم المثل وعالم السماء، على حين ارتبط الجسم وبقية الحواس عنده بعالم الأرض. ومن هنا ظهرت فكرة أن العقل أسمى من الجسم وبقية الحواس الأخرى.. وبالتالى قسم الناس فى المجتمع إلى فئتين أساسيتين الأولى تعمل بعقولها وهم الفلاسفة والحكام وكبار القوم وفئة أخرى تعمل بأيديها – وهم الصناع والزراع. والعمل العقلى عنده أسمى من العمل اليدوى، تلك الثنائية التى سيطرت على العالم حتى عهد قريب وربما فى مجتمعاتنا العربية موجودة حتى الآن..

أما أرسطو صاحب كتاب "النفس" فقد تحدث عن العقل كدالة أو وظيفة لعمليات الجسم والخبرة -- فهو يرى أن أعضاء الحس هى التى تنشط العقل وتمده بالأفكار وتنشط أيضًا الذاكرة والعمليات العقلية الأخرى. وهنا يظهر التفاعل بين الجسم والعقل عند أرسطو والتى تناقض رأى أستاذه أفلاطون الذى لم يعط الحواس أى قيمة فكرية على الإطلاق...Munn, Fernald, Fernald, 1489, p. 640

ويميز أرسطو بين النشاط العقلى والفعلى أو الملموس أو ما يسميه الوجود بالفعل، وبين الإمكانية المحتملة للفعل أو ما يسميه الوجود بالقوة أو إمكانية الوجود. وهو ما نعنى به القدرة فى علم النفس الحديث.

المدارس الفكرية فى علم النفس:

لقد ارتبط تطور علم الفس بظهور مدارس فكرية مختلفة لكل منها تصوراتها وافترضاتها ومفاهيمها......الخ

وتوجد العديد من المدارس الفكرية التى ظهرت فى علم النفس والتى تختلف فيما بينها سواء فى الفلسفة التى تقوم عليها كل منها، أو نظرتها للطبيعة الإنسانية أو النظريات التى تؤمن بها مع أنه لا واحدة من هذه المدارس الفكرية المختلفة قد حظيت بالقبول التام مع كل السيكولوجيين -لكن لكل واحدة منها دورها الهام فى تفسير السلوك وفهمه وفهم الظاهرة الإنسانية بصفة عامة.

ولعل أشهرها البنيوية Structuralism والوظيفية Functionalism كما أظهر التطور فيما بعد مدارس أخرى أشهرها السلوكية Behaviorism والجشتالت Gestalt Psychoogy والتحليل النفسى Psychoanalysis والمعرفية Cognitive School أو ما يسمونه علم النفس المعرفى Cognitive Psychology. وأخيرًا المدرسة الإنسانية Humanistic School. على أنه يمكن حصر أهم هذه المدارس الفكرية فى علم النفس والتى ساهمت فى نموه وتطوره على النحو التالى:

أولاً : المدرسة البنيوية Structuralism :

أو كما يسميها البعض البنائية حيث تهتم ببناء الخبرة -وهى أولى المدارس الفكرية فى علم النفس والتى تعود إلى رائد علم النفس الحديث الطبيب الألمانى ولهلم فونت W. Wundt فهو مؤسس هذه المدرسة حيث افتتح أول مختبر لعلم النفس فى العالم فى جامعة ليبزج Leipzig فى ألمانيا سنة ١٨٧٩م.

كما لا ننسى فضل تلميذه تتشنر E.B. Titchener والذى نقل هذه المدرسة إلى الولايات المتحدة، وكان يرى أن علم النفس علم نظرى أكثر من كونه علم تطبيقى يهتم بالإنسان العادى الراشد.

واعتقد أصحاب هذه المدرسة أن علم النفس يجب أن يركز على المبادئ

التى تكوِّن الخبرة الشعورية، كما يتم الكشف عنها عن طريق الاستبطان التجريبى (Experimental Introspection) (Marris, C.G. 1996).

إن الإسهام الرئيسى لفونت بصفة خاصة وللبنيوية بصفة عامة هو محاولة تأسيس وإقامة علم النفس الحديث كعلم مستقل له موضوع محدد بعيدًا عن الفلسفة والعلوم الأخرى، وباستخدام منهج علمى واضح، ولهذا يعتبر فونت بحق أبو علم النفس الحديث لأنه أول من أقام علم النفس كعلم بالمعنى الدقيق لهذه الكلمة.

ولقد كان الاتجاه الرئيسى والاهتمام الأول لهذه المدرسة هو دراسة الخبرة الشعورية حيث كان فونت يحاول تحليل وبناء هذه الخبرة الشعورية (موضوع علم النفس) عن طريق تحديد العناصر المكونة لها مثلما يفعل الكيميائى فى المعمل عندما يحلل المادة ويعيد بناءها -حيث أن هناك توازيًا بين بناء المادة وتكوينها فى علم الكيمياء -وبناء الخبرة الشعورية فى مدرسة فونت السيكولوجية. (ولعل هذا يبين تأثر علم النفس منذ بداياته الأولى بالعلوم الطبيعية مثل الكيمياء والفيزياء فى مناهجهما العلمية). وقد قام فعلاً بتحليل ووصف مكونات الخبرة الشعورية من حيث المبادئ والمكونات من الإحساسات والتصورات والمشاعر. (Sensations, Images and Fellings) (Bemstein, D., C.S. Roy, E.Wickens, 1997)

ولقد اعتمدت المدرسة البنيوية على منهج الاستبطان التحليلى Analytical Introspection فى تحليل الخبرة الشعورية -وهو عبارة عن نوع من التأمل الذاتى أو ملاحظة الذات، أو ملاحظة الفرد لخبراته الشخصية الشعورية. فمثلاً يمكنك أن تستعيد بذاكرتك ما قد مررت به من خبرات عن الأيام الجميلة التى قضيتها فى رحلة معينة أو مع شخص معين، أو يمكنك أن تستعيد بفكرك ما قد مررت به من خبرات وشاعر فى أول يوم التحقت فيه بالجامعة.

ولقد اهتم البنائيون فى بحث الخبرة الشعورية للعقل الإنسانى خاصة عند الراشدين. أما اهتمامهم بالأطفال أو الحيوانات أو الفروق الفردية أو الممارسات السلوكية للخبرات الشعورية أو التعلم فقد كانت نادرة أو قليلة. لقد كان الاهتمام

بمحتويات الشعور حتى أنه كـان يشـار إليهـم بـأنهم أصحـاب علـم نفـس المحتـوى Content Psychology (Munn, Fernald, fernald 1989, p. 648).

الأسس التى تقوم عليها المدرسة البنيوية :

١- يجب أن يـدرس علمـاء النفـس الشـعور الإنسـانى وبخاصـة الخـبرات الشـعورية الحسية بما فيها من مشاعر وأحاسيس وانطباعات وصور.

٢- يجب أن يحلل علماء النفس العمليـات العقلية إلى عناصرهـا الأوليـة واكتشـاف روابطها، وتحديد موضع الأبنية المرتبطة بها فى الجهاز العصبى.

٣- يجب أن يعتمـد علمـاء النفس علـى دراسـات الاسـتبطان عنـد تحليـل الخـبرات الشعورية من طريق التجارب المعملية (ديفيدوف ١٩٨٣ - ص ٣٥).

قصور البنيوية :

١- إن طريقة الاستبطان غير واضحة المعالم وغير محـددة، بـل ومبهمـة أحيانًـا -ولا يمكن الاعتماد عليها ويستحيل أن تستخدم مع الأطفال أو الحيوانـات. ونحـن لا يمكننا أن نغفل هذه المجالات فى دراساتنا لعلم النفس.

٢- اعتبر أصحاب هذا الاتجاه بعض الظواهـر النفسـية المعقـدة مثـل التفكـير واللغـة والـروح المعنوية والسـلوك غـير السـوى موضوعـات غـير صـالحة للاسـتبطان وبالتالى استبعدت من مجال دراسات علم النفس.

٣- لم يرغب و لم يهتم البنيويـون فـى معالجـة الجوانـب التطبيقيـة للعمليـات العقليـة (ديفيدوف ١٩٨٣، ص ٣٣).

ثانيًا : المدرسة الوظيفية Functionalism :

وتعود هذه المدرسة إلى اثنين من كبار العلمـاء والـرواد وهمـا عـالم النفـس الأمريكى وليم جيمـس W. James والفيلسـوف والمربى الشـهير جـون ديـوى J. Dewey منذ بداية القرن العشرين.

بينما كـان فونت وزملاؤه يحاولون وصـف وقياس الخبرة الشـعورية على

المستوى الإنسانى --كان تفكير المدرسة الوظيفية فى أن الشعور يجب أن يدرس من وجهة نظر كيفية ارتباط عمليات الشعور بالتوافق فى الحياة. فعند تعلم مهارة حركية جديدة نكون فى البداية واعيين تمامًا لأنشطتنا ومشاعرنا، ولكن عندما تتكون عادة التعلم تنقص هذه المشاعر والأحاسيس، حيث تتكون العادة دون إعطاء أى انتباه شعورى لها.

لقد كان اهتمام الوظيفية بماذا يفعل الشعور أكثر من الاهتمام بما هو الشعور ؟ وما مكوناته؟ ومن هنا جاء اهتمامهم بالتوافق كوظيفة للشعور فى مجال الحياة. وعلى هذا فقد اتسع ميدان علم النفس عندهم ليؤكد التوافق بجانب الخبرة الشعورية. واليوم يمكن النظر إلى علم النفس على أنه وظيفى بمعنى أنه يتضمن كل مجالات الحياة العقلية خاصة توافق الفرد مع البيئة.

ويعد جيمس (١٨٤٢ - ١٩١٠) والذى قام بتدريس علم النفس فى جامعة هارفارد لمدة (٣٥) عامًا من أوائل نقاد المدرسة البنيوية حيث تشكك فى إمكانية فهم الشعور بتحليل الحوادث النفسية إلى عناصر أولية من الإحساسات والمشاعر. فالحياة النفسية ليست مركبة من أجزاء منفردة، ولا هى سلسلة منظمة من حالات جزئية. كما أن الكشف عن هذه العناصر أو الأجزاء ليست من مهام علم النفس. إن مهمة علم النفس من وجهة نظر جيمس -هى دراسة العقل ليس بوصفه عملية بنائية- وإنما بوصفه عملية ديناميكية تساعد فى تحسين عمليات التكيف مع المحيط أو البيئة وجعلها أسهل وأيسر وأكثر مرونة. (راضى الوقفى ١٩٩٨، ص ١٦).

ولقد عارض جيمس الحركة البنيوية حيث كان يرى أنها مصطنعة ومحدودة المجال وغير دقيقة، كما كان يعتبر الشعور حالة شخصية فريدة تتغير باستمرار وتتطور بمرور الوقت.

إن اهتمام المدرسة الوظيفية يكون أولاً وقبل كل شىء بوظيفة الشعور

وليس محتواه فقط كما كان متبعًا عند أصحاب البنيوية ومن هنا جاءت التسمية بالوظيفية (ديفيدوف ١٩٨٣، ص ٣٦).

لقد اهتمت هذه المدرسة بكيفية توافق الفرد مع البيئة أو وظيفة الشعور في توافق الإنسان مع البيئة التي يعيش فيها.

وبالرغم من استخدام أصحاب الوظيفية إلى أسلوب الاستبطان إلا أنهم ضمنوا دراساتهم ملاحظات أكثر موضوعية للسلوك. وكان الهدف من استخدام هذا المنهج الجديد هو دراسة العلاقة بين وظائف الشعور والسلوك الذى يلاحظ.

ثالثًا : مدرسة التحليل النفسي Psychoanalysis :

يعتبر سيجمند فرويد S. Freud (١٨٥٦ - ١٩٣٩) الطبيب النمساوى الذى تخصص في علاج الجهاز العصبى خاصة الأمراض النفسية والعصبية -هو المؤسس الحقيقى لهذه المدرسة. كما أن كثيرًا من تلاميذه وأتباعه أمثال إركسون Erikson وأدلر Adler ويونج Jung وفروم Fromm وأخيرًا ابنته آنة فرويد Anna Freud لهم دور كبير فى تطوير وتنقية نظرية فرويد فى التحليل النفسى وجعلها أكثر واقعية وملاءمة خاصة بالابتعاد قليلاً عن العوامل البيولوجية (خاصة الجنسية) وتأثيراتها فى السلوك والتركيز بدلاً منها على العوامل الاجتماعية والثقافية في فهم شخصية الإنسان. الأمر الذى أدى إلى ظهور الاتجاه الجديد والذى سمى فيما بعد الفرويدية الجديدة Neo-Freudian كما سيتضح ذلك فى نهاية الحديث عن هذه المدرسة (سيد الطواب، ١٩٩٧).

وعلى حين اهتمت كل من المدرسة البنيوية والوظيفية بدراسة الشعور سواء من حيث التكوين والبناء والشكل أو الوظيفة كان فرويد يتحدث ويهتم باللاشعور ويؤكد أهمية الدوافع اللاشعورية فى فهم سلوك الإنسان، حيث كان يرى أن الإنسان أنانى ومدفوع بمجموعة من الغرائز الفطرية بعضها شعورى والبعض لاشعورى، ولكنه أعطى الجوانب اللاشعورية الأهمية الكبرى فى توجيه سلوك الفرد

حيث يحاول إشباعها دائمًا بكافة الطرق. ولهذا تعتبر الدوافع اللاشعورية والصراع النفسى من المفاهيم الأساسية عند فرويد.

ويعطى فرويد دورًا كبيرًا أيضًا للعوامل البيولوجية فى توجيه السلوك وتطور الشخصية -ورغم أهمية هذه العوامل البيولوجية إلا أنه أعطى الأهمية العظمى لعلاقة الطفل بأمه والمحيطين به من الكبار- حيث يعتبر علاقة الطفل مع أمه خلال السنوات الأولى من حياته هى الأساس فى تحديد نوعية شخصية الطفل إن كانت سوية أو مضطربة. كما يرى أن عملية تطور الشخصية عملية مستمرة، وأن السنوات الخمس الأولى من حياة الطفل هى الأهم فى تكوين وتشكيل شخصيته حيث توضح فيها الأسس الهامة لبناء هذه الشخصية (Freud, 1963).

ولقد أكد فرويد ومن بعده بعض تلاميذه على أهمية خبرات الطفولة خاصة المرتبطة بالنمو الجنسى -على حين أكد البعض الآخر من مدرسة التحليل النفسى أهمية الإحباط Frustration وعدم الأمن فى الطفولة فى تكوين الشخصية وتحديد معالمها فيما بعد. وبغض النظر فيما بين أصحاب التحليل النفسى من فروق إلا أنهم قد طوروا مدرسة صاحبة مذهب متقن كان له تأثير مميز ليس فقط على المتخصصين منهم بل وعلى الناس العاديين (Munn, Fernald& Fernald, 1989).

وتعتبر نظرية التحليل النفسى كما عرفها فرويد وأتباعه من بعده نظرية فى الشخصية ترتبط بطريقة العلاج النفسى -لكن لها تطبيقات كثيرة فى مجالات أخرى فى علم النفس مثل فهم نمو الطفل وتطوره أو فهم السلوك الاجتماعى وتفاعل الفرد مع الآخرين- أى تهتم بنظرية التحليل النفسى ببناء وتطور الشخصية. كما تعتبر شخصية الكبار هى نتاج ما قد حدث له من خبرات خلال مراحل النمو خاصة سنوات الطفولة الأولى (سيد الطواب ١٩٩٧).

ولعله من المفيد فى هذا السياق أن نعرض باختصار شديد لمكونات الشخصية عند فرويد لما لها من أهمية فى فهم نظريته. تتكون الشخصية عند فرويد من ثلاث مكونات أو قوى دائمة الصراع مع بعضها للتحكم فى السلوك وهى :

١- الهو : Id :

ويمثل هذا المكون الجانب الحيوانى من الشخصية حيث المطالب والرغبات الملحة، والتى تبحث عن إشباع فورى، ولذلك يطلق عليه الجانب البدائى من الشخصية.

٢- الذات : Ego :

وهو الجانب العاقل من الشخصية والتى يحاول دائمًا أن يجد طرقًا مشروعة لإشباع حاجات الهو غير الواقعية، فالذات عبارة عن وسيط بين مطالب الهو والواقع الخارجى، وبين تحذيرات الضمير.

٣- الذات العليا Super ego:

وتنمو هذه الذات العليا مع نمو الطفل وتمثله لقيم المجتمع الذى يعيش فيه، وكذلك المعايير الاجتماعية المتعلمة من الوالدين والأخوة والكبار فى المجتمع.

وينقسم هذا الجانب إلى قسمين :

أ- الضمير Conscience :

وهو الذى يمنع السلوك غير المرغوب فيه.

ب- الذات المثالية Self-Ideal :

وهى التى تشجع أنواع السلوك المرغوب فيه، وعندما تسيطر الذات ويكون لها التأثير الأكبر فى التحكم فى القوى الأخرى فى الشخصية، يبدو الفرد فى هذه الحالة أنه أكثر توافقًا وانسجامًا مع نفسه ومع البيئة التى يعيش فيها -حتى حين تبحث الدوافع اللاشعورية العدوانية أو الجنسية عن إشباع لها فسيكون فى هذه الحالة عن طريق وسائل سليمة ومقبولة اجتماعيًا، وفى هذه الحالة التى تسيطر فيها الذات على الموقف تظهر الأحلام وفلتات اللسان وزلات القلم كوسائل تعبيرية عن هذه الدوافع اللاشعورية المكبوتة (Freud, 1963).

إن هدف الذات كما يرى فرويد هو توجيه الفرد إلى أنـواع مـن الأنشـطة تسمح للتقدم والنمو. كما تلجأ الذات إلى عدد من الحيـل الدفاعيـة والتـى تسـمى ميكانزمات الدفـاع Defense Mechanisms أو الحيـل العقليـة اللاشـعورية (مثـل التبرير – النكـوص – الكبـت – النسـيان – التعويـض – الإسـقاط – الانسـحاب– التوحد– أحلام اليقظة، والتى إذا ما استخدمت بحكمة ومعقولية تسـاعد الفـرد فـى تنظيم قواه فى مواجهة الاضطرابات النفسية الأولية وفى التكيف مـع المواقـف التـى يعيش فيها.

ومع أن كثيرًا من آراء فرويد كانت موضـع نقـد واختـلاف إلا أن نظريتـه فى الشخصية ومكوناتها الثلاثة (الهـو – الـذات – والـذات العليـا) مـا تـزال تحظـى بالقبول عند الكثيرين من علماء النفس وغيرهم. كما أن طريقته فى العلاج النفسى ما زالت تمارس حتى اليوم فى كثير من العيادات النفسية خاصة فى عـلاج العصـاب (راضى الوقفى ١٩٩٨، ص ١٨).

وبالرغم من الجهد الكبير الذى بذلـه فرويـد فـى صياغتـه لنظريتـه إلا أنهـا هوجمت هجومًا شديدًا ليس فقط فى العالم العربى والإسلامى، بل وفى الغرب أيضًا على أساس أنها تصورات نظرية فقط لا تقوم على حقائق إمبريقيـة تثبـت صحتهـا. كما أن ما جمعه من بيانات عن الشـخصية الإنسـانية كـان أساسـها لمرضـى الذيـن يترددون عليه للعـلاج، وحتـى البيانـات التـى جمعتهـا عـن الأطفـال لم تكـن نتيجـة ملاحظة الأطفال بل من مقابلات مع والديهم.

ولقد أصبح التحليل النفسى تحت قيادة فرويد مدرسـة واضحـة المعـالم فـى علم النفس، ولكنه انفصل مـن بعـده إلى مجموعـات كثيرة متنوعـة المعـالم. واليـوم توجد توجهات كثيرة مختلفة ومتميزة عن بعضها البعض بـالرغم مـن أن كـل منهـم يشترك فى الاهتمام بالشخصية بشكلها العام الشامل.

فلقد انشـق عن فرويد معظم تلاميذه من مدرسة التحليل النفسى – الأمـر

الذى أدى إلى تطوير النظرية وجعلها أكثر واقعية فمثلاً أكد إركسون Erikson على أهمية العوامل الاجتماعية والثقافية وتأثيرها فى نمو الطفل، حيث اختلف عن فرويد فى أن الشخصية لا تحدد معالمها فى الطفولة المبكرة فقط، ولكن يستمر نموها خلال فترة حياة الإنسان (تلك الفكرة التى تنادى بها المدرسة الإنسانية اليوم). وبهذا عدل إركسون من تأكيد فرويد على مرحلة الطفولة كنقطة بداية ونهاية لنمو الشخصية الإنسانية.

كما يتفق إركسون مع فرويد فى وجود فترات حاسمة أو حرجة للنمو تتسم بالاضطراب أو نقاط تحول حاسمة، وقدم نظريته فى النمو النفسى الاجتماعى والتى تتميز بوجود ثمانية مراحل للنمو النفسى الاجتماعى.

كما اهتم العالم الأسترالى الفريد أدلر (1937 - 1870) Alfred Adler بعلم النفس الفردى الذى يركز على الشعور بالنقص أو الدونية Inferiority) (Complex وما يؤدى إليه من نضال وتفوق وتأكيد للذات كدافع أساسى للسلوك الإنسانى. (ولقد ظهرت على أيدى أدلر مفاهيم جديدة مثل الشعور بالنقص أو تنافس الأقران)، وفى رأيه أن محاولات الإنسان للتعامل مع هذا النقص أو القصور (سواء الحقيقى أو المتخيل) يمثل قوة دافعة أساسية فى الحياة الإنسانية.

إن الشعور بالنقص مفهوم رئيسى فى نظرية أدلر وهو ذاته مصدر القوة التى يقهر بها الإنسان هذه المشاعر الدونية ويناضل للتفوق على الآخرين.
(Munn, Fernald, Fernald, 1989, p. 653).

كما أكد أدلر الخصائص الفطرية عند الفرد والتى منها الميول الاجتماعية أكثر من فكرة اللاشعور الفردى الذى أكده فرويد أو اللاشعور الجمعى الذى أكده يونج. وتظهر هذه الميول الاجتماعية عند الإنسان فى نظمه الاجتماعية للحياة الأسرية واهتمامه أيضًا بالنظام الاجتماعى.

أما العالم السويسرى كارل يونج (1961 - 1875) Carl Jang فقد أنشأ ما يسمى بمدرسة علم النفس التحليلى الذى ذهب فيها إلى تأكيد قيمة اللاشعور

الجمعى Oillective Unconscious الذى يرثه الفرد من خلال تكوينه الجينى خلال ملايين السنين والتى يضيف لها كل جيل، خاصة فيما يتصل بالمخ الذى توجد فيه صور التفكير والعمل بالطريقة التى اعتادها خلال حياته المختلفة.

وهذا اللاشعور الجمعى متوارث عبر الأجيال عند كل الناس ولعل هذا يفسر التشابهات الموجودة عبر الثقافات المختلفة فى المشاعر واللغة وأنماط السلوك الأخرى (Jung, C.G., 1928, p. 162). وقد رفض يانج التأكيد على دور الجنس كطاقة أولية فى الشخصية.

ويطلق على علماء مدرسة التحليل النفسى الذين أجروا تغييرات أساسية فى النظرية اسم الفرويدية الجديدة Neo-Freudians والتى منهم كيرن هورنى وإريك فروم وغيرهم.

أما هورنى K.Horney فقد ذهب إلى الاعتقاد بأن الحاجة الأساسية إلى الأمن أكثر أهمية بكثير من الدافع الجنسى الذى أعطاه فرويد الأهمية الأولى فى توجيه السلوك (وهى تلك الفكرة التى كانت وراء الهجوم الشديد الذى وجه إليه من الشرق والغرب). ورغم أنها قبلت الكثير من النظرية لكنها أكدت الفكرة الاجتماعية للإنسان خاصة فيما يتعلق بالقلق أو المرض العصبى على أنه ناتج من العوامل الاجتماعية التى تؤثر فيما لديه من قوى فطرية. وقد كانت فكرة العلاقات الشخصية بين الأفراد وما تواجهها من صعوبات محل اهتمام كبير سواء من قبل هورنى أو تلاميذها من بعد.

أما إريك فرووم (١٩٨٥ - ١٩٠٠) Erich Fromm (1985 - 1900) فهو أحد أعلام الفرويدية الجديدة المعاصرين والذى عرف بجهوده فى توسيع نظرية التحليل النفسى نتيجة خلفيته وتدريبه فى ميدان الفلسفة والعلوم السلوكية والتحليل النفسى أيضًا.

والعزلة الاجتماعية للإنسان هى الفكرة الرئيسية التى جاء بها فروم -فهو

يرى أن الإنسان أثناء تطوره أصبح مستقلاً بصورة أكثر وضوحًا وذلك نتيجة أن كل فرد يشعر أنه منعزل عن الآخرين -وهو بالتالى يحاول قهر إحساسه بعدم الأمن بالمسايرة للنمط العام فى المجتمع، وهكذا يحاول الإنسان قمع فرديته وتجنب الحرية، تلك الفكرة التى عبر عنها فروم فى كتابه "الهروب من الحرية" Escape from Freedam. كما يرى أيضًا أن الصراع الأساسى للإنسان الغربى يكمن فى عزلته عن الطبيعة بغض النظر عن النظام الاجتماعى الذى يعيش فيه الفرد (Fromm,E.1947)

رابعًا : المدرسة السلوكية Behaviorism :

تعود الحركة السلوكية إلى عالم النفس الأمريكى جون واطسن J.B. Watson أستاذ علم النفس فى جامعة جون هبكنز Johns Hopkins الذى قدم مبادئ السلوكية لأول مرة وأجرى العديد من البحوث الرائدة فى سلوك الحيوان والأطفال.

رأى واطسن أن البنيويين لم يزيدوا شيئًا جديدًا، بل بدلوا كلمة الروح الميتافيزيقية (القديمة) بكلمة الشعور الغامضة وغير المحسوسة وغير القابلة للقياس مما يجعلها غير قابلة للدراسة العلمية، ولا تصلح لإقامة علم قوى بجانب العلوم الطبيعية.

و لم يرض واطسن عن الممارسات السائدة فى علم النفس الأمريكى خاصة ما توصلت إليه كل من البنيوية والوظيفية فى جعل الشعور موضوعًا لعلم النفس حيث أن حقائق الشعور لا يمكن ملاحظتها أو اختبارها وإعادة الحصول عليها بواسطة الملاحظين الآخرين لأنها تعتمد على الانطباعات الشخصية لكل فرد (ديفيدوف ١٩٨٣، ص ٣٨).

حقيقة لقد تدرب واطسن فى البداية مع المدرسة الوظيفية وأبقى على هذا التوجه الوظيفى (حيث تتلمذ على أيدى أحد أساتذتها عند حصوله على درجة الدكتوراه فى علم نفس الحيوان، لكنه حث على الموضوعية Objectivity فى البحوث النفسية ورأى أن علم النفس يجب أن يتخلى عن دراسة الخبرة الشعورية سواء فى محتواها أو وظيفتها كما تخلى من قبل عن دراسة النفس.

لقد أكد واطسن أن الدلائل التى نصل إليها عن طريق الاستبطان ذاتية Subjective ولا يخبرها إلا صاحبها فقط، وبالرغم أنه لا ينكر وجود الخبرة الشعورية لكنه يرى أن الشعور إحساس خاص ولا يمكن دراسته علميًا. لقد أراد أن يهتم علم النفس بما هو عام وشائع ومشترك أكثر مما هو فردى وخاص. ولهذا لم تجذبه التقارير الاستبطانية التى تصف الخبرة الشعورية. إنه يرى أن علماء الطبيعة يدرسون الظواهر التى يمكن أن يلاحظها أى واحد منهم، وليست ظواهر خاصة ولكنها عامة وشائعة مع الآخرين منهم، وكذلك الحال بالنسبة لعالم البيولوجى حين يدرس الكائن الحى (بما فيه الإنسان) من خلال الموضوعات التى يمكن أن يقوم بها الآخرون. أما عالم النفس فإنه يحاول الحصول على معرفة علمية بالنظر إلى داخل "جمجمة الفرد". إن ما يريده واطسن هو النظر إلى الخارج مثل العلوم الطبيعية الأخرى، ودراسة الإنسان كموضوع خارجى مثل بقية الموضوعات الأخرى (Munn, Fernald, Fernald, 1989)

إن عالم النفس الموضوعى -من وجهة نظر واطسن- يجب أن يقيد بملاحظة الاستجابات الخارجية الواضحة أو الظاهرة، وكذلك المثيرات التى تؤدى إلى هذه الاستجابات، والمجالات الملاحظة من الميكانزمات الفيسولوجية الناتجة من الأعصاب والغدد والعضلات- وما يؤدى إليه من تغيير فى الاستجابة ولهذا تسمى أحيانًا بعلم نفس المثير / الاستجابة.

وفى تبنى وجهة نظره فى أن علم النفس يجب أن يكون علم السلوك كان واطسن متأثرًا بكثير من التيارات السابقة. إن بحوث الفروق الفردية والذاكرة ونمو الطفل وتطوره وعمليات التعلم كلها موضوعات يمكن أن تبحث دون استخدام منهج الاستبطان، ودون أى إشارة إلى كيف يشعر الفرد بما يحدث له أثناء الملاحظة. بالإضافة إلى أنه عند دراسة سلوك الحيوان فإنه يمكننا دراسته دون وجود تقارير استبطانية من الحيوان.

ولقد قام كثير من علماء النفس بالعديد من التجارب سواء مع الإنسان أو الحيوان دون استخدام الاستبطان -وكانت هذه البحوث محل إعجاب وتقدير عند كل علماء النفس.

وفى كتابه سنة (١٩١٤م) بعنوان "السلوك: مقدمة فى علم النفس المقارن" ذكر واطسن أن السلوكية هى المدرسة الوحيدة المنطقية والمتسقة مع المدرسة الوظيفية (Watson, 1914, p. 9).

لقد دعا واطسن أن تكون مهمة علم النفس دراسة السلوك الظاهر الواضح العينى الذى يمكن ملاحظته وقياسه. كما يمكن التحكم فيه والتنبؤ به فى المستقبل. فالسلوك أفعال قابلة للملاحظة والقياس مما يجعله أساسًا جيدًا لأن يكون موضوعًا لعلم النفس.

لقد حاول واطسن جعل علم النفس علمًا حقيقيًا جديرًا بالاحترام مثل العلوم الطبيعية -ورأى أن علماء النفس يجب أن يدرسوا السلوك الملاحظ باستخدام الطرق الموضوعية. وفى بداية القرن العشرين (١٩١٢) أعلن عن ميلاد المدرسة المعروفة باسم السلوكية والتى جذبت إليها العديد من علماء النفس الشبان فى ذلك الوقت.

لقد أشار واطسن إلى أن السلوك هو الموضوع الرئيسى لعلم النفس -وأن الاستجابات (وليس الخبرة الشعورية) هى التى يجب أن تحلل وتدرس. ورفض أن يهتم علم النفس بدراسة المفاهيم الفلسفية والتأملية كالشعور والصور العقلية والتفكير وغيرها من العمليات العقلية- كما رفض منهج الاستبطان الذى تميزت به المدرسة البنيوية.

إن العبارة المشهورة التى قالها واطسن منذ بدايات القرن العشرين أحسن وصف لفكر هذه المدرسة حيث قال "اعطنى دستة أطفال متميزين وأنا أستطيع أن أشكلهم فأجعل منهم الطبيب والمهندس والمصلح الاجتماعى والمجرم أيضًا .. بغض

النظر عما لديهم من ميول ورغبات واستعدادات، وذلك عن طريق التحكم فى العوامل البيئية التى تشكل هؤلاء الأفراد.

ومن هنا ظهر عند أصحاب هذه المدرسة فكرة الاهتمام بالتعلم وتشكيل السلوك عن طريق ما يسمونه بالاشتراط (Conditioning).

ولقد أجرى واطسن العديد من التجارب على الأطفال خاصة تجاربه مع الطفل الصغير (ألبرت Albert) والذى علمه الخوف من الأرنب بعد أن كانت تربطه علاقة ألفة وحب وقبول لهذا الحيوان الأليف.

وتدخل تحت إطار المدرسة السلوكية العديد من النظريات السلوكية والتى تسمى جميعها بنظريات المثير / الاستجابة (S - R- theories)، والتى تؤمن جميعها بأن فهم الناس يكون من خلال ملاحظة سلوكهم وأفعالهم أكثر من الاعتماد على مشاعرهم وأحاسيسهم. كما ترى جميعها أيضًا أن السلوك المعقد يمكن أن يرى كسلسلة من الترابطات البسيطة بين المثير / الاستجابة. كما تجمعها جميعًا أيضًا أن السلوك يمكن أن يفهم جيدًا بدراسة الترابطات بين المثيرات والاستجابات. وداخل إطار هذه النظريات توجد فروق بينها أيضًا فحين يؤكد بافلوف على فكرة المنعكس الشرطى كأساس للتعلم يؤكد ثورنديك فكرة الترابطية والممارسات الموجهة على حين يؤكد سكنر على أهمية التعزيز فى تشكيل السلوك.

ويعد ب.ف. سكنر أحد علماء النفس الأمريكيين المعاصرين الذين لهم دور كبير فى علم النفس خاصة فى تطبيق مبدأ التعزيز فى المواقف المختلفة. ولقد ارتبط اسمه أكثر من غيره بالسلوكية، بل وكان معروف بتزمته فى تطبيق مبادئها ومسلماتها (Skinner, B.F., 1953).

الأسس التى تقوم عليها المدرسة السلوكية :

١- يجب أن يهتم علم النفس بدراسة السلوك البسبط المتمثل فى مثير واستجابة (م ← س) أو الفعل ورد الفعل -وهى التى يجب أن تكون موضوعًا للدراسة فى علم النفس.

٢-الاعتماد فى دراسة علم النفس على الموضوعات الملاحظة الخارجية -أى الخبرة الخارجية والسلوك الملاحظ الظاهر العينى Overt Behavior.

٣-سلبية الكائن الحى حتى يمكن تشكيله وفقًا للظروف البيئية ووفقًا لما نريد.

٤-الاهتمام بضبط السلوك وتشكيله والتحكم فيه عن طريق التحكم فى العوامل البيئية المحيطة.

٥-إمكانية تحليل السلوك إلى مكوناته الرئيسية أو إلى أجزاء صغيرة حتى يمكن فهمه وضبطه.

٦-أهمية المكافأة أو التعزيز فى ظهور الاستجابة المتعلمة فى المستقبل. إن الترابطات بين المثير والاستجابة تكون قوية إذا كانت النتائج التى تتبعها معززة.

٧-تؤثر الخبرة أكثر من الوراثة فى السلوك - ومن هنا جاء اهتمام السلوكية بموضوع التعلم.

خامسًا : مدرسة الجشتالت Gestalt School :

فى نفس الوقت الذى ظهرت وازدهرت فيه المدرسة السلوكية فى أمريكا نمت مدرسة الجشتالت فى ألمانيا مع اهتمامها الأول بموضوع الإدراك. وكما كان الحال بالنسبة لنشأة المدرسة السلوكية، كان ظهور علم النفس الجشتالتى بمثابة احتجاج على المدرسة البنيوية خاصة فيما يتعلق بتحليل الخبرات المعقدة إلى عناصرها البسيطة (ديفيدوف ١٩٨٣ ص ٣٩).

لقد رأى بعض علماء النفس الألمان أن سلوك الكائنات الحية ليس سلبيًا -كما كان يرى أصحاب المدرسة السلوكية- بل يرون ومعهم كل أصحاب الاتجاه المعرفى أن الناس يدركون الأشياء بطريقة إيجابية -كما يفسرون المثيرات وينظمون إدراكاتهم ثم يعطون المعنى للبيئة التى يعيشون فيها. ومن هنا يظهر الارتباط الكبير بين الجشتالت والمدرسة المعرفية فى بعض المبادئ المشتركة (Garrett, M.E. 1996).

ولقد ظهرت مدرسة الجشتالت على أيدى جماعة صغيرة من علماء النفس الألمان هم ولفجانج كوهلر Kohler, Wolfgang وكيرت كوفكا Kurt Koffka وماكس فرتهيمر Max Wertheimer، وجدير بالذكر أن ثلاثتهم قد ذهبوا إلى الولايات المتحدة لإكمال أعمالهم، وكان كوهلر (الذى عمل رئيسًا لجمعية علم النفس الأمريكية ١٩٥٩) هو المتحدث الرسمى باسم المجموعة.

بدأت مدرسة الجشتالت فى عام (١٩١٢م) عندما نشر فرتهيمر (١٨٨٠-١٩٤٣) م أستاذ علم النفس فى جامعة فرنكفورت بألمانيا بحوثه فى الحركة الظاهرية (تلك الحركة المدركة والتى لا توجد فى الواقع) مثل حركات لوحات الإعلانات المتحركة. لقد أكد فى هذه البحوث أن الكل يختلف عن مجموعة الأجزاء - كما أن الأجزاء يجب النظر إليها فى ضوء موضعها ودورها ووظيفتها فى الكل الذى ينتمى إليه. إنه لا يمكن فهم هذه الحركة الظاهرية بمجرد تحليل عناصرها الموجودة فى الموقف، بل يجب أن يوضع فى الاعتبار كل العناصر المتفاعلة فى الموقف بما فيها الوظيفة الفسيولوجية لعين الملاحظ ومخه بالإضافة إلى نمط الضوء وشكله.

وهكذا فإن الكل يختلف عن مجموع الأجزاء. بل إن الكل أكبر من مجموع الأجزاء. فالمثلث ليس فقط ثلاثة أضلاع وثلاث زوايا مجتمعة مع بعضها، بل يتكون من علاقات عامة تفاعلية بين هذه الأجزاء هى التى تعطى فكرة ومعنى المثلثية.

وتعنى كلمة جشتالت الشكل form أو الصيغة Configuration أو النمط style أو البنية structure وهى ألمانية الأصل، وترجع هذه التسمية عندهم إلى حقيقة أن المدرك الحسى ليس فى عناصره أو الأجزاء التى يتكون منها هذا المدرك، بل فى الشكل العام أو الصيغة العامة، كما ظهر مصطلح الكلى أو الشامل Holistic فى دراسات كثيرة حيث التأكيد على الفرد ككل أو الموقف الذى يتوافق فيه الفرد ككل أيضًا.

ويرى أصحاب هذه المدرسة أن الخبرات تحمل معها صفـة الكليـة أو البنيـة -وأن تحليل العناصر إلى أجزائها عملية مضللة فى علم النفس- وأن السلوك لا يمكن رده إلى وحدات صغيرة من المثيرات والاستجابات (كما ترى السلوكية). إن السلوك يفقد معناه إذا فتت إلى ترابطات بين المثير والاستجابة. فالسلوك من وجهة النظر الجشتالتية متكامل وغرضى موجه نحو غرض وهدف وغاية.

(Munn, N.L., Fernald, L.D. &, Fernald, P.S., 1989)

ويختلف علم النفس الجشتالتى مع النظرية السلوكية اختلافًا كبيرًا، حيث يرى الجشتالتيون أن التركيز على العادات وسلسلة المثير / الاستجابة يحط من طبيعة الإنسان الراقية الإيجابية، ويجعله سلسلة سلبية من ردود الأفعال، كما يرون أيضًا أن استجابات الإنسان متداخلة مع بعضها وتدفعه نحو الأهداف التى يسعى لتحقيقها، وهذا ما فشلت فى إدراكه النظرية السلوكية والتى لا تهتم أصلاً بموضوع الإدراك.

وفى رأى أصحاب مدرسة الجشتالت أن إجراءات التحليل التى يقوم بها البنيويون أمور غير واقعية وأن ما توصلوا إليه لا يمثل الطبيعة الحقيقية أو الكلية لخبرات الشعور، فالإدراكات أكثر من مجموع الإحساسات.

إن الفرد يجب أن يبدأ بالمعقد حيث أن الكل يجب أن يؤخذ فى الاعتبار أولاً، وأن الأجزاء لا معنى لها إلا فى مكانها فى هذا الشكل.

كما نقد الجشتالتيون أيضًا السلوكية لتركيزها على المجالات المنفردة للسلوك مثل الأفعال المنعكسة الشرطية Conditioned Reflexes فلقد رأى بافلوف وبعض السلوكيين أن العادات عبارة عن سلسلة من الأفعال المنعكسة الشرطية، وأن الفعل الواحد فى السلسلة يعمل كمثير فى إظهار الفعل التالى، فعند الجشتالت السلوك أكثر من حزمة من الأفعال المنعكسة.

لو وضّح علماء نفس الجشتالت أن كلا من الإنسان والحيوان يتعلم أشياء كثيرة لا يمكن تحليلها إلى أجزاء صغيرة، وفى هذا السياق قدموا بعض المفاهيم الجديدة فى ميدان التعلم والتفكير والتى منها مفهوم الاستبصار **Insight**.

هذا ويؤكد أصحاب نظرية الجشتالت (ومعهم كل أصحاب المدارس المعرفية الأخرى) على العمليات المركزية فى المخ كما يعتبرون الجهاز العصبى والمخ كمنظمين ومفسرين لعملية التعلم -كما أن إدراكنا للآخرين يعتمد على مجموعة من الخصائص الوصفية والتى قد تكون هامة ومركزية ولها تأثير كبير فى تكوين انطباعاتنا عن الآخرين.

أهم مسلمات مدرسة الجشتالت :

١- رفض فكرة تحليل السلوك إلى مكوناته وعناصره.

٢- إيجابية الكائن الحى وأنه موجه فى سلوكه نحو غرض أو غاية يريد تحقيقها.

٣- تأكيد فكرة المعانى التى يخلعها الناس على الأشياء والكائنات الموجودة فى عالمهم وقد اهتم الجشتالتيون بفهم الإدراك والتفكير دخل المشكلات.

٤- استخدام الاستبطان غير الشكلى -كما يرون أن علماء السلوك يجب أن يدرسوا الخبرة الشعورية الذاتية للأفراد- كما شجعوا أيضًا على استخدام الطرق الموضوعية فى البحث (ديفيدوف ١٩٨٣، ص ٤٠).

وهكذا كانت المدرسة الجشتالتية قوية شكلت فلسفتها اتجاه وشكل علم الفس فى ألمانيا لفترة طويلة -كما أثرت فى المدارس الفكرية المعاصرة معها لتغيير بعض مواقفها مثل (ثورنديك ونظريته فى التعلم). كما أثرت فى علم النفس الأمريكى خاصة فى ظهور المدرسة الإنسانية والاتجاه المعرفى بصفة عامة الأمر الذى بين تأثير علم النفس الجشتالتى فى علم النفس المعاصر.

المدرسة المعرفية : Cognitive School :

فى الفترة من (١٩٣٠ - ١٩٦٠م) كان علماء النفس الأمريكيون لا يفضلون الحديث عن العقل والعمليات العقلية أو المعرفية مثل التفكير أو التخيل أو التذكر حيث حرّمت المدرسة السلوكية البحث فى مثل هذه الأمور. لقد نظر السلوكيون الأوائل إلى الفرد وكأنه صندوق أسود أو فارغ لا يمكن فهمه إلا عن طريق المثيرات التى تقع على هذا الفرد والاستجابات التى تصدر عنه.

لكن مع بداية الستينات بدأ أصحاب المدرسة المعرفية أو ما يسمونهم أصحاب علم النفس المعرفى Cognitive Psychology التمرد على هذا التوجه السلوكى القديم مؤكدين أن علم النفس يجب أن يفهم ما يجرى داخل هذا الصندوق الأسود من عمليات (ديفيدوف ١٩٨٣ ص ٤٨).

لقد رفضت المدرسة السلوكية دراسة العمليات العقلية الداخلية حيث كانت مبادئها تحتم دراسة الظواهر الخارجية بطريقة موضوعية قابلة للملاحظة والقياس. أما أصحاب المدرسة المعرفية فيهتمون بدراسة هذه العمليات العقلية المعرفية الداخلية التى ترافق الأنماط السلوكية ولكن بأسلوب علمى موضوعى.

ولا يتفق أصحاب المدرسة المعرفية مع السلوكية فى الاعتقاد بأن الإنسان مجرد مستقبل للمثيرات، فالعقل بما لديه من خبرات سابقة يؤثر ويغير هذه المثيرات إذ يعالجها ويحولها إلى أشكال وأنماط جديدة. إن العمليات العقلية التى تتم داخل الفرد خاصة استقبال المثيرات الحسية وعمليات التحويل والتصنيف والاختيار والربط وإعادة التنظيم وتخزين المعلومات وتذكرها فيما بعد والكيفية التى تتم بها هذه العملية هى المحور التى تقوم عليه المدرسة المعرفية (راضى الوقفى ١٩٩٨، ص ٢٢).

إن جوهر اهتمام علم النفس المعرفى هو دراسة الإنسان والاهتمام بوجه خاص بطرق تحصيل المعرفة وحفظها وتحويلها واستخدامها فى توجيه السلوك. كما أن السلوك عند المعرفيين هو نشاط قصدى يتمثل فى تنفيذ خطه لها هدف معين.

وهكذا يجمع أصحاب علم النفس المعرفى بوضوح بين كل من المدرسة الوظيفية وعلم النفس الجشتالتى والسلوكية.

وبالرغم من حداثة هذه المدرسة إلا أن تأثيراتها كبيرة فى علم النفس حيث فرضت دراسة العمليات العقلية بجانب دراسة السلوك كموضوع لعلم النفس، كما ظهرت فى أحضانها اتجاهات أخرى جديدة مثل نظرية معالجة المعلومات Information Processing ونظريات الذاكرة المختلفة (Morris, 1996, p. 26).

وهكذا تؤكد المدرسة المعرفية على المعرفة والتفكير وكل العمليات العقلية الأخرى مثل التذكر والتخيل والإدراك والاستدلال ... إلخ، وحتى حين يهتمون بموضوعات أخرى مثل الشخصية فإنهم ينظرون إليها على أنها متأثرة إلى حد كبير بالعمليات المعرفية.

ويعتبر جان بياجيه Jean Piaget العالم السويسرى المعروف (١٨٩٦ - ١٩٨٠م) هو الرائد الأول لهذه المدرسة خاصة نظريته المعرفية النمائية Cognitive Development والتى اهتم فيها بنمو وتطور التفكير عند الأطفال خلال المراحل العمرية المختلفة. كما أن هناك آخرين لهم إسهاماتهم أيضًا والمعروفة فى هذه المدرسة من أمثال جون فلافل J. Flavell وانهلدر Inhelder وجروم برونر J. Bruner وجروم كاجان J. Kagan وأوزابل D. Ausubel ونيسار Nisser وغيرهم. فقد تنبه بياجيه مثل غيره من علماء المدرسة المعرفية إلى التنظيمات المتشابهة فى تطور الأطفال خاصة فى مجال تطور التفكير عندهم حيث يمر الأطفال بنفس المراحل والترتيب فى الاكتشافات المتعاقبة من أعمالهم لدرجة أنهم يقعون فى نفس الأخطاء تقريبًا فى المرحلة العمرية الواحدة (سيد الطواب ١٩٩٧).

والطفل عند بياجيه وكل أصحاب الاتجاه المعرفى ليس قابلاً سلبيًا لمؤثرات البيئة، بل هو إيجابى يؤثر ويتأثر، وليس مجرد مرآة تنعكس عليها خبرات البيئة، إنه يبحث عن الخبرات ويتفاعل ويؤثر فى البيئة المحيطة.

ولم يرفض بياجيه النضج Maturation كعملية أساسية فى النمو ولكنه يرفض أن تكون التشابهات السلوكية عند الأطفال نتيجة عوامل بيولوجية فقط. ولقد أشار فى كثير من مؤلفاته إلى أن نمو الطفل هو نتيجة اكتشافاته التى يقوم بها فى تفاعله مع البيئة التى يعيش فيها. ومن هنا ظهرت أهمية البيئة ودورها فى نمو الفرد.

المبادئ التى تقوم عليها المدرسة المعرفية :

١-إيجابية الكائن الحى وتأكيد إنسانية الإنسان من حيث هدفه واختياره وإيجابيته وتأثيره.

٢-تأكيد دور الفهم والبصيرة خاصة فى عمليات التعلم.

٣-يجب على علماء السلوك دراسة المتغيرات الوسيطة والعمليات العقلية المعرفية مثل التفكير والإدراك والذاكرة والتخيل واللغة وحل المشكلات.

٤-يجب على علماء السلوك معرفة المعلومات الدقيقة عن كيفية عمل تلك العمليات وكيفية تطبيقها فى الحياة اليومية.

٥-السلوك أو التعلم عملية معقدة أكثر من كونه رابطة بسيطة بين مثيرات واستجابات.

٦-يجب استخدام الاستبطان غير الشكلى بصفة خاصة لتنمية الشعور الحدسى، بينما يفضل استخدام الطرق الموضوعية لتعزيز وتأكيد مثل هذا الشعور.

٧-قوانين التعلم واستراتيجياته ليست واحدة عند الجميع وفى جميع المراحل كما فعلت السلوكية.

المدرسة الإنسانية فى علم النفس Humanistic Psycholog:

لقد رأى بعض علماء النفس خلال النصف الثانى من القرن العشرين أن علم النفس التقليدى والتطبيقى لا يتعاملان بكفاءة مع قدرات الإنسان سواء فيما يرتبط بالتفكير أو المشاعر أو صناعة القرارات أو حتى تحديد مصيره. لقد رأوا أيضًا أن علم النفس التقليدى اهتم كثيرًا بمناهج البحث الصلبة أو المتشددة خاصة فى بحوثهم التجريبية تلك المناهج البعيدة عن الطبيعة الإنسانية، كما أن محاولاتهم إقامة المبادئ النفسية خاصة فى ميدان التعلم على دراسات القطط والفئران والكلاب والحمام والقرود وبعض الحيوانات الأخرى أدى إلى مثل هذا النقد من حيث أن تعميم مثل نتائج تلك البحوث على الإنسان عملية غير دقيقة وغير إنسانية.

كما أن مدرسة التحليل النفسى التى أكدت الحاجة إلى دراسة الفرد ككل والتى فضلت منهج دراسة الحالة أكثر من الاعتماد على الإجراءات التجريبية قد نقدت أيضًا بسبب تلك الأفكار والمبادئ التى صورت الإنسان فى صورة الآلة وبسبب ملاحظاتها الأساسية المشتقة من الأفراد المضطربين انفعاليًا أكثر من اعتمادها على الأفراد الأصحاء انفعاليًا.

وحتى اليوم تهاجم بعض المفاهيم المعرفية لأنها أيضًا تعتمد كثيرًا على الحاسب الآلى كنموذج لتفكير الإنسان وهذا بدوره يقلل من شخصية الإنسان وإمكاناته.

وفى سنة ١٩٦٠ ظهر علم النفس الإنسانى كحركة ومدرسة تقترح نظرة أكثر تفائلية وعبقرية عن الإنسان وكرامته وإنسانيته.

ولقد أشارت شارلوت بوهلر ((Charlotte Buhler (1970) فى خطابها (١٩٧٠) (كأول رئيس للمؤتمر الدولى لعلم النفس الإنسانى) إلى أن علم النفس الإنسانى له أصوله وجذوره العميقة فى تفكير الفلسفة الغربية ولكنه ظهر تأثيره فى علم النفس فقط خلال العقود القليلة الماضية واقتبست أمثلة من بعض المفاهيم من الفلسفة الوجودية كما بينت إسهامات نظريات العلاج النفسى المتعددة.

كما أن الملاحظات الأساسية لعلم النفس الإنسانى قد اشتقت أصلاً من هؤلاء الذين ركزوا على نظرية الشخصية وعلم النفس الإكلينكى لتقديم العلاج النفسى لمساعدة الناس العاديين إلى حد ما فى تنمية إمكانياتهم الإنسانية.

ولقد أوضح أحد رواد المدرسة الإنسانية فى كتابه "التحديات التى تواجه علم النفس الإنسانى" إن هدف علم النفس الإنسانى هو "إعداد وصف كامل للفرد بحيث يعيش كإنسان". وذهب إلى الإشارة إلى أن علم النفس الحقيقى والصادق هو الذى يهتم بمشاعر الإنسان وآرائه حول الخبرات تمامًا مثل الاهتمام بسلوكه فى أى وقت (Bugental, J.F., 1967, p. 7).

إن المفاهيم الشائعة مثل الحب – والخوف – والسعادة – والمزاج – والاختيار – الاعتقاد – الثقة – القيم – يجب أن تتكامل مع النظرية النفسية.

ويعد إبراهام ماسلو (1972 - 1908) E. Maslow وكارل روجرز Carl Rogers (1902) من الرواد الأوائل لهذه المدرسة، ولقد وصفت هذه المدرسة نفسها "بالإنسانية" تعبيرًا عن إيمانهم العميق بأن الإنسان يملك القدرة على النمو والتقدم وتحقيق الذات وتكوين مدركات فردية فريدة هي التي توجه السلوك وتحكمه. فإذا كان إدراك الفرد للعالم المحيط به على أنه عالم صديق يكون أقرب إلى الشعور بالأمن والسعادة. أما إذا أدركه كعالم خطر ومهدد وعدائي فإنه يكون أقرب إلى الشعور بالقلق والتوتر والدفاعية. وينتج عن ذلك أن الإنسان مسئول دون غيره عن أفعاله ولا مجال لمسئوليته عن أفعال الناس الآخرين باعتباره الوحيد بين المخلوقات الذى يتصف بحرية الإرادة وحرية الاختيار (تلك المعانى السامية التى ضاعت وسط الفكر السلوكى) (راضى الوقفى ١٩٩٨، ص ٢٥).

والإنسان فى المدرسة الإنسانية يختلف عنه فى المدرسة السلوكية –حيث كانت تحكمه مثيرات خارجية– كما يختلف عن الإنسان فى التحليل النفسى حيث تحكمه دوافع لاشعورية (غريزية). إنه ليس الكائن المنفعل فقط بما يحيط به ولكنه الفاعل القادر على ضبط مصيره ومصير العالم من حوله (راضى الوقفى ١٩٩٨، ص ٢٥).

ويرى البعض أن ماسلو هو المؤسس الحقيقى لهذه المدرسة الإنسانية فى علم النفس منذ منتصف القرن العشرين ويرون أن كتابه "Toward a psychology of Being" من الكتب الرائدة فى الميدان. لكن أفكار ماسلو لم تسيطر كلها على مفاهيم علم النفس الإنسانى حيث أن أعمال علماء آخرين كان لها تأثير كبير. فكان لأفكار فرويد تأثيرات غير مباشرة. كما أن بعض المبادئ والمفاهيم المباشرة فى النظرية قد ارتبطت ببعض العلماء مثل كارل روجرز Carl

Rogers وجولدن البورت Golden Allport وشارلوت بوهلر Charlotte Buhler وأرثر كومب Arthur Comb وغيرهم.

وتعود الفكرة الأساسية عند أصحاب المدرسة الإنسانية أن الناس متأثرين فى سلوكهم بالمعانى الشخصية السامية التى توجه سلوكهم وعلى فكرة إنسانية الإنسان وأنه أرقى المخلوقات.

وهى لا تركز كثيرًا على الدوافع البيولوجية فى السلوك مثل التحليل النفسى بل تركز على الأهداف والغايات التى يسعى الإنسان إلى تحقيقها.

وهى لا تهتم كثيرًا بالمثيرات البيئية مثل السلوكية، بل تركز على إدراكات الفرد لهذه المثيرات ورغبته فى أن يكون شيئًا أو يفعل شيئًا.

وهى لا تهتم كثيرًا بالخبرات الماضية مثل التحليل النفسى، بل تركز على الظروف الحالية التى يعيشها الفرد.

وهى لا تهتم كثيرًا بالمؤثرات البيئية مثل السلوكية، بل تركز على إدراكات الفرد لهذه المؤثرات أو القوى.

وهكذا يمكن القول بأن اهتمام المدرسة الإنسانية فى علم النفس بشكل الخبرة الذاتية الإنسانية، والمعنى الشخصى لهذه الخبرة أكثر من الاستجابة الموضوعية الملحوظة والتى يمكن قياسها.

وتسمى المدرسة الإنسانية بالقوى الثالثة فى علم النفس Third Force Psychology من حيث أنها تحاول أن تجمع بعض الآراء من المدرستين الكبيرتين (السلوكية - التحليل النفسى) باتخاذها موقفًا وسطًا بينهما. ولما كان النقد موجه دائمًا إلى النظرية السلوكية والتحليل النفسى فقد صورها على أنها القوة الثالثة التى تحاول أن تقيم توازنًا بين المدرستين. فهى تسعى للذهاب خلف مدرسة التحليل النفسى والمدرسة السلوكية بتركيزها على الجوانب الإيجابية للشخصية والدوافع الداخلية للإنسان وأهدافه للحياة. ولهذا رفضت دراسة الحيوان وتجاربه مثلما فعلت

السلوكية. كما رفضت دراسة المرضى من البشر مثلما فعلت التحليل النفسي، ورأت أن علم النفس يجب أن يدرس الناس الأصحاء الأقوياء الذين حققوا ذاتهم.

ويتحدث أصحاب المدرسة الإنسانية فى علم النفس باتفاق شديد على هدف واحد مشترك هو محاولة صبغ علم النفس بصبغة إنسانية فهم يريدون أن يكون علم النفس هو دراسة كنه الإنسان الواعى الصحيح ككائن حى.

وعلى الرغم من خلفياتهم المختلفة والمتباينة إلا أن معظمهم يشتركون فى الاتجاهات العامة التالية : (ديفيدوف ١٩٨٣، ص ٥٠).

١- محاولة إثراء حياة الإنسان عن طريق مساعدة الناس على فهم أنفسهم والوصول بإمكاناتهم إلى أقصى حد ممكن أو تحقيق الذات.

٢- يجب دراسة الإنسان ككل بدلاً من تقسيمه إلى فئات مثل التعلم - الإدراك - الشخصية. ويبدو هنا تأثرهم الواضح بالاتجاه الجشتالتى.

٣- يجب أن تتضمن موضوعات علم النفس مشكلات الإنسان الهامة مثل المسئولية الشخصية وأهداف الحياة والالتزام والقيم والحرية والتلقائية والابتكارية.

٤- يجب أن يركز علماء النفس على الوعى الذاتى فى كيفية رؤية الناس لخبراتهم الخاصة حيث أن عملية تفسير السلوك مهمة وأساسية لكل الأنشطة الإنسانية.

٥- بجانب محاولة الوصول إلى القوانين التى تحكم النمط العام والشائع بين الناس (كما تفعل المدارس الفكرية الأخرى) يؤكد أصحاب المدرسة الإنسانية على ضرورة فهم سلوك الأفراد غير العاديين خاصة الذى لا يمكن التنبؤ به.

٦- يجب أن يهتم علماء السلوك بالموضوعات المختارة للدراسة بدلاً من الاهتمام والتركيز على طرق الدراسة نفسها، وهم يؤكدون استخدام الطرق الموضوعية بجانب دراسة الحالة والاستبطان غير الشكلى وتحليل الأعمال الأدبية والسير الذاتية -كما يعتمدون على الوعى الحدسى كمصدر للمعلومات وكذلك الانطباعات والمشاعر الذاتية.

وهكذا توجد خصائص عامة مميزة تسيطر على علم النفس الإنسانى رغم وجود اختلافات واضحة بين علماء هذه المدرسة. فهم جميعًا يؤكدون أن علم النفس يجب أن يهتم بالفرد ككل أكثر من الاهتمام بالأجزاء أو تحليل المجالات الفرعية للإنسان (التعلم / الشخصية / التفكير).

إنهم يهتمون بوصف الأنشطة الإنسانية - أنشطة الفرد من وجهة نظر الفرد ذاته أكثر من وجهة نظر الملاحظ. إن الطريق الواقعىلدراسة علم النفس خلال عين الفرد ذاته. كما يرون أن هدف الحياة أن تستخدم لإنجاز شىء يعتقد الفرد فيه وتنمو ذاته فيه مع القيم الأخرى التى يريدها (Buhler, 1971, p. 381).

ولقد درس ماسلو تسعة وأربعين فردًا من الشخصيات التى حققت ذاتها بشكل واضح -ممن أعجب بهم من معارفه وأصدقائه والشخصيات الشهيرة البارزة- وقد جمع بياناته عن طريق تحليل المعلومات المتصلة بالسيرة الذاتية بكل منهم بسؤال الأصدقاء والأقارب أو سؤال الشخصيات نفسها- ثم كوّن ماسلو انطباعات عادية عن كل شخص منهم وقام بتحليلها إلى موضوعات مشتركة وتوصل إلى نتيجة مؤداها أن النماذج البشرية التى درسها تشترك فى خمسة عشرة صفة منها (الإدراك الدقيق للواقع - القدرة على تقبل الذات والآخرين - الواقعية- التمركز حول المشكلة أو الموضوع الخارجى بدلاً من التمركز حول الذات رغبة موجهة نحو العزلة والخصوصية - مقاومة المسايرة وشعور قوى بالتعاطف مع الناس ومشاركتهم وجدانيًا). إلا أن الأفراد المحققين لذاتهم ليسوا ملائكة تمامًا. ففى بعض الأحيان يتصفون بالغباء والبرود وسرعة الاستثارة وحدة الطبع والضجر والأنانية والاكتئاب (Maslow, 1970).

وهكذا لا تقوم النظرية الإنسانية فى علم النفس على بيانات إمبريقية مثل التقارير الدقيقة التى جاءت عن ملاحظة سلوك الحيوانات فى المعامل، بل تقوم على ملاحظات وانطباعات وتأملات شخصية.

المراجـع

أولاً : المراجع العربية :

١-راضى الوقفى (١٩٩٨) : **مقدمة فى علم النفس**، الطبعة الثالثة، عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

٢-سيد محمود الطواب (١٩٩٧) : **النمو الإنسانى أسسه وتطبيقاته**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٣-طلعت منصور - أنور الشرقاوى - عادل الأشول - فاروق أبو عوف (١٩٨٩): **أسس علم النفس العام**، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٤-عبد الحليم محمود السيد وآخرون (١٩٩٠) : **علم النفس العام**، القاهرة : مكتبة غريب.

٥-لندال ديفيدوف (١٩٨٣) : **مدخل علم النفس**، (ترجمة سيد الطواب وآخرون)، القاهرة : دار ماكجروهيل للنشر بالتعاون مع المكتبة الأكاديمية.

٦-محمد عبد الظاهر الطيب ومحمود عبد الحليم منسى (١٩٩٤) : **مبادئ علم النفس العام**، الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية.

ثانيًا : المراجع الأجنبية :

7- Aggrawal, J.C. (1996) : **Essentials of Educational psychology** (5th ed.) Newdelhi, Vias Publishing House.

8- Bemstein, D., Clarke - Stewart, Roy; E. Wickens, C. (1997). **Psychology** (4 th ed.) Boston: Houghton Mifflin Co.

9- Bugenthal, J.F.T. (ed.) (1967) : **Challenges of Humanistic Psychology** N.Y. McGraw - Hill.

10- Buhler, C. (1971) : Basic theoretical concepts of Humanistic Psychology, **Amesican pschologist**, Vol. 26, pp. 378 - 386.

11- Freud, S. (1963) : **An outline of psychoanlaysis**, New York : Norton, (originally published, 1940)

12- Fromm, E. (1947) : **Man for himself**, New York : Holt.

13- Garrett, H.E. (1996) : **General psychology**, (6 th ed.) (Indian reprint) Delhi : S. Chand Co., Ltd.

14- Jung, C.G. (1928) : **Contributions to analytical psychology**, New York : Harcourt.

15- Maslow, A.H. (1970) **Motivation and Personality** (2 nd ed.), New York : Harper & Row.

16- Morris, C.G. (1996) : **Psychology** (9th ed.), New Jersey :Prentice - Hall.

17- Mum, N.L; Fernald, L.D. & Fernald, P.S. (1989), **Introduction to psychology** (7 th ed.) Boston : Houghton Mifflin Company.

18- Shinner, B.F. (1953), **Science and Human Behavior**, New York : Macmillian, Co.

19- Sprinthall, R.C. & Sprinthall, N.A. (1977), **Educational Psychology : A developmental Approach**, Readings, Mass, Wesley Pub, Co. Inc.

- Watson, J.B. (1914), **Behavior : An Introduction to Comparative psychology**, New York : Holt.

الفصل الثالث

مناهج البحث في علم النفس

إعداد

أ.د. محمود عبد الحليم منسى

مناهج البحث فى علم النفس

هدف البحث النفسى وطبيعته :

تمهيـــد :

مع تعدد واختلاف أهداف البحوث النفسية، فإنها جميعًا تقوم على أســاس اتباع الطرق العلمية التى تعتمـد أساسًا علـى الطريقـة العلميـة فـى التفكـير. وقبـل مناقشة أهداف البحوث التربويـة ينبغـى تعريـف المقصـود بـالبحث العلمـى وتحديـد خطواته المختلفة قبل أن يتخير الباحث طريقـة بحثـه. ومـن هنـا كـان اهتمامنـا مـن البداية بتقديـم تعريـف البحـث العلمـى وخطواتـه، مـع مناقشـة لأهـداف البحـوث النفسية والتربوية والمشكلات التى تواجـه البـاحث عنـد إجـراء مثـل هـذه البحـوث بصفة عامة والبحوث التى تجرى على تلاميذ المدارس بصفة خاصة.

البحث العلمى:

يعرف واينتى Whitney البحث بأنه «استقصاء دقيق يهدف إلى اكتشـاف حقائق وقواعد علمية يمكن التحقق منها مستقبلا»[١] ويعرفـه هلـواى بأنـه «وسـيلة للدراسة يمكن بواسطتها الوصول إلى حل لمشكلة محددة وذلـك عـن طريـق التقصـى الشامل والدقيق لجميع الشواهد والأدلة التى يمكن التحقق منهـا والتـى تتصـل بهـذه المشكلة»[٢] .

ويعـرف فـان دالـين البحـث بأنـه «المحاولـة الدقيقـة للتوصـل إلى حلـول للمشكلات التى تؤرق البشرية وتحيرها»[٣] .

---

[١] Whitney. F. (1946). Elements of Research. New York. P. 18.

[٢] Hillway. T. (1946) Introdction to Research. 2nd ed Bodton: Houghton Mifflin. Co. p. 5

[٣] ديوبولد فان دالين (١٩٧٧)، مناهج البحث فى التربيـة وعلـم النفس، ترجمة سيد أحمد وآخرون: القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية ص٩.

بينما يعرفه بولانسكى Polansky بأنه «استعمال إجراءات وطرق منظمة متقنة سعيًا وراء الحصول على المعرفة»[1] كما يرى عبد الرحمن بدوى أن العلم هو «الوسيلة التى يمكننا عن طريقها الوصول إلى الحقيقة أو إلى مجموعة الحقائق فى أى موقف من المواقف، ومحاولة اختبارها للتأكد من صلاحيتها فى مواقف أخرى»[2] .

وإذا أردنا أن نحدد مفهوم البحث العلمى، فإنه يمكن القول بأنه «طريقة من طرق التفكير المنظم أو الدراسة الدقيقة التى تعتمد على وسائل موضوعية لجمع البيانات، وهى طريقة تؤدى إلى نتائج يمكن التثبت منها فى أى وقت من الأوقات، كما يمكن تعميمها والخروج منها بقواعد تسمح بتفسير الظاهرة وتتيح إمكانية التنبوء بها وضبطها».

خطوات البحث العلمي :

أصبحت خطوات البحث العلمى معروفة ومحددة ولا اختلاف عليها وهى لا تختلف عن خطوات التفكير كما حددها جون ديوى، ويمكن أن نعرضها على النحو لتالى:

١- اختيار المشكلة:

تعد عملية اختيار مشكلة البحث من أهم وأصعب الخطوات التى يمر بها الباحث لما سينجم عن هذا الاختيار من أمور تتعلق باختيار منهج البحث عينته والأدوات اللازمة لجمع البيانات والطرق الإحصائية اللازمة لتحليلها وقد تبدأ المشكلة بتساؤل ورد فى ذهن الباحث حول موضوع غامض يحتاج إلى تفسير. هذا التساؤل قد يكون منبعه الخبرة الشخصية للباحث، أوالقراءات المتعمقة التى يقوم

---

[1] Polansky. N. (1962). Social Work Research. Chicago: The University of chicago P. 2.

[2] فوزى غرايبة وآخرون (١٩٧٧) أساليب البحث العلمى فى العلوم الاجتماعية والإنسانية، عمان الجامعة الأردنية ص ٨٦- ٨٧.

بها. وفى هذه الحالة، ينبغى أن يركز الباحث اهتمامه نحو بلورة هذا التساؤل وتحديده بما يتفق مع ما يلى:

١- تخصص الباحث وميوله وقدراته.

٢- كون المشكلة ذات قيمة وأهمية (ويستطيع الباحث المتمكن أن يجعلها ذات قيمة) ولا تقتصر الإمكانات على توافر الأدوات اللازمة لجمع البيانات وتوافر عينة البحث والوقت اللازم لإجرائه فحسب بل تتعداه إلى ضرورة توافر مصادر المعلومات من ناحية، ومعرفة الطرق اللازمة لتحليل البيانات من ناحية أخرى.

وقد لخص هلواى[1] الأسئلة التى ينبغى على الباحث الإجابة عليها قبل اختيار البحث اختيارًا نهائيًا فيما يلى:

١- هل تنال المشكلة اهتمام الباحث وتتفق مع رغباته؟

٢- هل المشكلة جديدة؟

٣- هل المشكلة صالحة للبحث والدراسة؟

٤- هل يستطيع الباحث القيام بإجراء الدراسة المقترحة؟

٥- هل يمكن لهذه الدراسة أن تضيف إلى المعرفة شيئًا؟

٦- هل سبق لأي باحث آخر أن بدأ فى إجراء مثل هذا البحث؟

تحديد المشكلة :

بعد اختيار المشكلة وتحديدها يتبقى على الباحث تحديدها بصورة إجرائية حيث أنها اللبنة الأولى فى خطة البحث العلمى المقترحة، وقواعد المشكلة يراها أحمد بدر فيما يلى:

١- أن تكون المشكلة واضحة وليست غامضة أو عامة.

٢- أن تصاغ المشكلة صياغة دقيقة ويستحسن أن تصاغ على هيئة سؤال أو مجموعة أسئلة.

---

[1] Hillway, T. Op, Cit PP. 107- c 119.

٣- أن يضع الباحث حدودًا واضحة للمشكلة بحيث يحذف كل الجوانب التى سوف لا يتضمنها البحث بالدراسة.

٤- أن يعرف الباحث المصطلحات الخاصة ببحثه تعريفًا إجرائيا بطريقة تسمح له بقياس المتغيرات المختلفة للبحث.

جمع البيانات[*] :

يقوم الباحث، بجمع بيانات بحتة باستخدام وسائل القياس المناسبة مثل الاختبارات والاستفتاءات واستطلاعات الرأى والأجهزة النفسية.

فرض الفروض :

متى تم تحديد المشكلة تبدأ عملية صياغة الفروض والمقصود بمصطلح فرض هنا هو حل مقترح للمشكلة يصوغه الباحث صياغة واضحة دقيقة بحيث لا تعطى أكثر من معنى واحد ولا يتضمن أكثر من متغير واحد وإن كان من الممكن أن يتضمن علاقة بين متغيرين أو أكثر ويمكن اختبار مدى صحته. ويعرف فان دالين[1] الفرض العلمى بأنه «تفسير مؤقت أو محتمل يوضح العوامل أو الأحداث أو الظروف التى يحاول الباحث أن يفهمها. ويظل الفرض تفسيرًا مؤقتا للمشكلة حتى يتم دراستها وبحثها ويمكن النظر إلى الفرض كذلك على أنه مجرد تعميم مبدئى تظل صحته وصلاحيته موضع اختبار. وكنتيجة لوضع الفروض موضع الاختبار يمكن أن نتبين خطأ أو صواب هذا الفرض فى تفسير الظاهرة أو حل المشكلة.

خصائص الفرض العلمى :

يجب أن تتوفر فى الفرض العلمى الشروط التالية:

١- أن يكون لكل فرض إجابة واحدة صحيحة ولا يحتمل أكثر من إجابة.

---

[*] لمزيد من التفاصيل يمكن الرجوع إلى محمود عبد الحليم منفسى (٢٠٠٠) التقويم التربوى، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

[1] فان دالين، مرجع سبق ذكره ص ٢٥٦.

٢- أن يكون الفرض بسيطًا فى صياغته وأن يقدم أبسط حل للمشكلة.

٣- ينبغى ألا يتعارض الفرض مع الحقائق التى تم التوصل إليها عن طريق البحث العلمى السابق.

٤- أن يكون للفرض قوة تفسيرية.

٥- أن يوضح الفرض علاقة بين متغيرين أو أكثر.

٦- أن يكون واضح الصياغة ومحدد المعنى.

٧- أن يصاغ بطريقة تسمح باختباره إحصائيًا أو بطريقة تمكن الباحث من قياس احتمال وجوده فى الواقع.

٨- يجب أن يكون الفرض العلمى مبنيًا فى صياغته على معلومات أو إطار نظرى يستمد منه أحد جوانبه.

٩- يجب أن يتناول الفرض علاقة محددة يمكن ضبطها وقياسها بين متغيرين أو أكثر من متغيرات البحث.

البيانات والفروض العلمية:

تحتوى البيانات على المعلومات الموجودة فعلاً أما الفروض فتتناول ما يتوقع الباحث وجوده، والفرض العلمى يتسم بالجدة وافتراض علاقات محتملة بين المتغيرات التى تتضمنها مشكلة البحث. أما البيانات فتعتبر الأدوات التى تساعد على اختبار الفروض وإثبات درجة احتمال ووجودها فى الواقع. وتوجد ثلاثة أنواع من نماذج العلاقة بين المتغيرات هى:

١- علاقة طردية: أى أنه كلما زادت قيمة أحد المتغيرات زادت قيمة المتغير الآخر.

٢- علاقة عكسية: أى أنه كلما زادت قيمة أحد المتغيرين نقصت قيمة المتغير الآخر.

٣- لا علاقة بين قيمة المتغير الأول وقيمة المتغير الثانى.

مقترحات بشأن صياغة الفروض

الفروض الاستقرائية :

فى هذه الحالة يقوم الباحث بصياغة فروض بحثه على هيئة تعميمات من العلاقات الملحوظة بين المتغيرات. أى أن الباحث يقوم بملاحظة السلوك والأنماط والعلاقات المحتملة. ثم يفترض توضيحات لهذه الملحوظة. وبالطبع فإن عملية الاستدلال ينبغى أن تكون مواكبة لدراسة البحوث السابقة لتحديد النتائج التى توصل إليها الباحثون الآخرون فى اختبار مثل هذا الفرض. والطريقة الاستقرائية تفيد المعلم فى الفصل من الناحية العلمية، فالمدرسون يلاحظون سلوك التلاميذ يوميًا ويحاولون إيجاد العلاقة بين هذا السلوك وسلوكهم أنفسهم داخل الفصل، كما يحاولون إيجاد العلاقة بين سلوك التلاميذ مع بعضهم البعض أو بطرق التدريس المتبعة أو التغيرات الحادثة للبيئة المدرسية وهكذا. وذلك طبقًا لخبراتهم ومعرفتهم للسلوك الإنسانى بصفة عامة وسلوك التلاميذ فى المدرسة بصفة خاصة.

ويمكن للمعلمين بعد ذلك استقراء المعلومات ومحاولة صياغة تعميمات يحاولون بواسطتها توضيح العلاقات التى تمت ملاحظتها.

الفروض الاستنباطية :

الفروض التى تصاغ من بعض التعميمات المرتبطة بالعلاقات أو المشتقة بواسطة الاستنباط من الإطار النظرى تتميز بأنها تؤدى إلى تعميمات أكثر للمعلومات. فالفرض الذى يشتق من نظرية يعرف بالفرض الاستنباطى. وكمثال لهذا النوع من الفروض نجد أن بياجيه يرى أن الأطفال فى مراحل النمو العقلى المختلفة، يمرون بمراحل العمليات المحسوسة وهى المرحلة التى تبدأ من سن سبع سنوات أو ثمان وهى علامة تحول من التبعية فى الأدوار إلى القدرة على استخدام بعض العمليات المنطقية. وهذه العمليات تكون على مستوى محسوس ولكنه يتضمن الاستدلال الرمزى فعلى أساس هذه النظرية، يمكن أن يفترض الباحثون أن

الأطفال الذين عمرهم تسع سنوات يستطيعون حل المشكلات التى تحتاج إلى الاستدلال الرمزى.

وصدق هذه التوضيحات يجب أن يتم تحديده، وعلى أية حال فإنه يتعين على مثل هذه التوضيحات أن تصبح فروضًا علمية.

وربما يلاحظ المعلم أن الامتحانات المدرسية تسبب ارتفاع درجة قلق التلاميذ فيفترض أن زيادة القلق فى التلاميذ يمكن أن تؤثر فى مستوى آدائهم للامتحانات.

أى أن هذا النوع من الفروض تتم صياغته فى ضوء استقراء بعض الحالات الفردية والخروج منها ببعض البيانات «التعليمات» التى تقبل الاختبار والتى يمكن أن تسمى فروضًا علمية. ومثل هذه الفروض يمكن صياغتها من خلال الحياة اليومية والخبرات المباشرة التى يمر بها الباحثون ومن خلال احتكاكاتهم بالمواقف المتباينة والأشخاص المختلفين. ولأن مثل هذه الفروض تصاغ من خبرات خاصة فى اماكن محددة فإنها تفيد فى حل بعض المشكلات المعينة وعلى نطاق ضيق ولكنها قد تقود إلى سلسة من الاستنتاجات المفيدة والتى تصلح لتفسير الظاهرة بدرجة محدودة.

اختبار صحة الفروض :

فى هذه الخطوة يختار الباحث الطرق الإحصائية المناسبة لاختبار كل فرض من فروض البحث، وتعتمد الطريقة الإحصائية المستخدمة فى اختبار الفرض على نوع الفرض العلمى. فالطريقة الإحصائية التى تستخدم للتحقق من الفرض الذى يبحث فى علاقة بين متغيرين تختلف عن الطريقة الإحصائية التى تستخدم لاختبار الفرض الذى يبحث الفرق بين مجموعتين من الأفراد فى متغير معين، كالمقارنة بين زمن الجرى عند مجموعتين من كبار السن وصغاره.

والفرض الذى يتحقق باكثر من طريقة فى أكثر من دراسة يأخذ صفة النظرية أى أنه يمكن تحقيق هذا الفرض إذا ما أعيد البحث تحت نفس الشروط التى تم اختباره فيها.

تفسير النتائج :

هنا يحاول الباحث تقديم أسباب منطقية لما حصل عليه من نتائج ولابد أن يقدم أسبابًا قوية لقبول أو رفض فرض من فروض بحثه ويجب أن يكون التفسير قائمًا على أساس حدود الدراسة مثل عينة الأفراد الذين أجريت عليهم الدراسة الميدانية، والأدوات التي استخدمت في جمع البيانات مثل الاختبارات أو الاستخبارات أو الأجهزة التي استعان بها الباحث للوصول إلى نتائجه.

هدف البحث العلمي وطبيعته:

تهدف البحوث الميدانية في علم النفس والتربية إلى دراسة الظواهر ومعرفة أسباب حدوثها. فقد تعتمد بعض هذه البحوث على البيانات التي يتم جمعها من مصادر موجودة فعلاً ويكون الهدف في هذه الحالة هو دراسة العلاقة بين حدوث ظاهرتين أو دراسة العوامل المؤثرة في حدوث ظاهرة معينة. وفي هذه الحالة، لا يضيف الباحثون شيئًا جديدًا إلى المعرفة الإنسانية إنما يفسرونها بطريقة جديدة أو يدركونها بأسلوب آخر، وهذه الدراسات قد تكون وصفية أو دراسات تحليلية وارتباطات ولكنها ليست تجريبية وهذا لا يقلل من أهمية مثل هذه الدراسات وفائدتها، وكونها ذات قيمة حقيقية قد تثرى نتائجها معرفة الدارس.

وعادة ما يبدأ البحث الميداني بتساؤل يثيره أحد الباحثين عن علاقة بين متغيرين أو مجموعة من المتغيرات ويحاول أن يعرف أو يحدد الإجابة عن تساؤله من خلال تجربة أو عمل تصميم تجريبي يستطيع من خلاله الوصول إلى غايته.

وقد يتوصل الباحث إلى إجابات جزئية أو غير متكاملة أو مشكوك فيها لتساؤله قبل أن يجرى التجربة وذلك من خلال خبراته السابقة والمعلومات المتاحة في مجال البحث. ويكون هدف البحث في هذه الحالة هو محاولة التحقق من الإجابات المقترحة أو الوصول إلى إجابات كاملة وموثوق فيها.

وقد تجرى البحوث الميدانية في مجال من مجالات الفكر التي تكون

معلوماتنا فيه قليلة. ونرغب فى المزيد من المعرفة فى النواحى المختلفة لهذا المجال. وقد تجرى لسد ثغرة معينة فى المعلومات التى لدينا. وفى هذه الحالة نكون فى حاجة إلى عمل بحث تجريبى قد يتسع أو يضيق حسب نوع المعرفة المطلوبة. فإذا كان الهدف هو الإضافة العلمية فى مجال معين أو تكملة المعلومات فى هذا المجال، فإن التجريب فى هذه الحالة يتم على مستوى واسع قد يشتمل على عددًا كبيرًا من الأفراد فى مناطق مختلفة ولدى مستويات تعليمية مختلفة ومن بين مستويات اجتماعية اقتصادية مختلفة أيضًا، أما إذا كان التجريب بقصد تحديد صلاحية اختبار تحصيلى يضعه المدرس لتلاميذه، فهنا قد يقتصر التجريب على مدرسة واحدة أو بعض الفصول.

وقد تجرى البحوث الميدانية فى علم النفس أيضًا من أجل اختبار عدة فروض تجريبية وتكون نتيجة هذه البحوث أما التحقق من صحة هذه الفروض أو نفيها نفيًا مطلقًا، وليس للبحوث الميدانية جميعها قيمة واحدة، ففى بعض الأحيان تكون نتيجة هذه البحوث هو تغيير السياسة التعليمية للدولة وفى أحيان أخرى يمكن أن تؤدى نتيجة هذه البحوث الميدانية إلى تغير طريقة من طرق التعلم أو طريقة من طرق القياس النفسى. ومثل هذه النتائج ينبغى أن تنبثق عن بحوث ميدانية تشمل عددًا كبيرًا من الباحثين وتغطى أرجاء كثيرة من الوطن، بحيث تسمح لنا مثل هذه النتائج بتعميمها، وألا يقوم هذا التعميم على تجربة فردية فى مجال من هذه المجالات.

وطالب الدراسات العليا (فى مرحلة الماجستير والدكتوراه) فى التربية، والذى يجمع البيانات المتعلقة بموضوع رسالته ينبغى أن يتعلم كيف يتفاعل مع عنوان بحثه وذلك بأن يحدده تحديدًا جيدًا ويصوغه صياغة مقبولة وأن يتعلم أيضًا طريقة البحث عن المعلومات التى تفيد فى تصميم البحث وصياغة الفروض التجريبية وتحليل النتائج واختبار هذه الفروض وتفسير النتائج.

والمهارات السابقة يمكن أن يستخدمها الباحث فى بحوث ودراسات مشابهة كما يمكن أن تنتقل إلى غيره من الباحثين. والباحث الذى تقع على عاتقه إجراء بعض الدراسات الميدانية فى علم النفس يقوم بتحليل مشكلة بحثه ويحدد الإطار النظرى لدراسته وذلك بالبحث عن الخلفية العلمية التى تقوم عليها مشكلة البحث، ثم يختار طريقة البحث الملائمة ويحدد الأساليب الإحصائية اللازمة لها، ثم يتوصل فى النهاية إلى النتائج. وعند هذا الحد يمكن للباحث نفسه أن يختبر مدى صحة استخدام طرق البحث والأساليب الإحصائية المستخدمة.

وتفيد تعلم مهارات البحث العلمى طلاب الدراسات العليا فى أنها تكسبهم معلومات وتعطيهم رؤية أعمق للمشكلة التى يواجهونها فى مجال دراستهم. وليس من السهل أن يعرف الفرد نوع البحث الذى له قيمة على المدى البعيد. وقد يعطى استمرار البحث فى موضوع معين لمدة طويلة أهمية قصوى لنتائجه، وقد تظهر بأنها عديمة القيمة عند التوصل إليها لأول مرة، وفى نفس الوقت نجد أنه ليس من الأمانة أو الصدق السير فى بحث يأخذ وقتًا طويلاً وجهدًا كبيرًا من الباحث إلا إذا كانت هناك ثقة بأهمية النتائج وقيمتها، ولا ينبغى على أى باحث أن يبدأ فى دراسة معينة إلا إذا كان مقتنعًا بها ومؤمنًا بجدواها قبل البدء فى إجرائها، وأنه يمكن الحصول عليها بقليل من الجهد مع رؤية الباحث الواضحة وتوقعاته. والبحوث الموقفية التى يتم إنجازها بسهولة ويسر لا تعطى نتائج ذات قيمة كبيرة. أما البحوث التى يبذل فيها الباحث جهدًا ، مع التدقيق فى اختبار الأدوات المستخدمة فى جمع البيانات، والقدرة على إدراك العلاقات، والمهارة فى استخدام طرق التحليل الإحصائى المناسبة، والقدرة على تفسير النتائج، فإنها تؤتى نتائج ذات قيمة علمية كبيرة وهذا ما يميز البحوث الجيدة التى يقوم بها باحثون أكفاء.

وينبغى على الباحث تحرى الدقة فى اختياره لعينة بحثه، كما يتعين عليه أن

يتوخى الصبر والمرونة، حيث أن عينات البحوث النفسية هـى دائمًا مجموعـات مـن الأفراد، وليست أشياء كما فى عينات البحوث فى العلـوم الطبيعيـة. والأفـراد مـن بنى الإنسان فى تغير مستمر. وتوجد عوامل كثيرة متداخلـة تؤثـر فيهـم وينفعلـون بها. فعندما يكون هدف البحث هو قياس سمة أو قدرة معينـة لمجموعـة مـن الأفـراد فإن القياسات تتأثر بعوامل كثيرة، وقد تكون نابعة من الفرد نفسه أو مـن الظـروف البيئية المحيطة به. أما إذا كان المطلـوب قيـاس المستوى التحصيلـى لتلاميـذ إحـدى المدارس الثانوية فـإن هـذا القيـاس قـد يتـأثر بعوامـل مدرسية مثـل المعلـم والكتـب المدرسية والوسائل التعليمية وطريقة التدريس والمناخ المدرسى وعوامل غـير مدرسـية مثل عوامل الوراثة وعوامل البيئة الإجتماعية.

وتقابل الباحث كثير من المشكلات الخاصـة بالعينـات فـى العلـوم التربويـة والسلوكية. فإذا كان الباحث يرغب فى دراسة بعض المتغيرات الخاصة بالتعليم فـى المجالات المعرفية والإنفعالية والنفـس حركيـة لتلاميـذ إحـدى المـدارس الثانويـة فإنـه يحتاج إلى تطبيق اختبارات قبلية لتلاميذ الصف الأول مثلا قبل بدء دراستهم فى هذه المرحلة، وإذا اضطر إلى التأخير فى تطبيق الأدوات بسـبب اجـراءات الحصـول علـى موافقة السلطات التعليمية على تطبيق هذه الأدوات على عينة التلاميذ التى اختارها، أو بسبب الصعوبة فى إعداد الاختبـارات اللازمـة لجمـع البيانـات إلا بعـد الدراسـة بفترة كبيرة، إذا حدث شئ مما سبق، فإن على الباحث فى هـذه الأحـوال أن يرجـئ تطبيق الأدوات إلى العام التالى حتى يسـتطيع تطبيـق الاختبـارات علـى التلاميـذ فـى بداية العام الدراسى.

وعندما تستمر الدراسة الميدانية فترة طويلـة مـن الوقـت فـإن زيـادة أعمـار الأطفال قد تؤثر تأثيرًا شديدًا على نتـائج الدراسـة. فـإن كـان البحـث يهـدف إلى تحديد أثر تعلم مادة دراسية معينة على قدرات التفكير العلمى لتلاميذ مرحلة التعليـم الأساسى بمدينة الإسكندرية مثلا، فإن الباحث يطبق بعض اختبارات التفكير العلمى

قبل بدء دراسة هذه المادة (ويسمى تطبيق هـذه الاختبـارات بـالتطبيق القبيلـى) ثـم ينتظر إلى نهاية العام الدراسى وبعد أن ينتهى الطالب من تعلم هذه المـادة الدراسـية ثـم يطبـق مجموعـة اختبـارات التفكـير العلمـى مـرة أخـرى (ويسـمى هـذا التطبيـق للاختبارات بالتطبيق البعدى) والتغير الحادث فى قدرات التفكير العلمى لدى تلاميذ عينة الدراسة قد يتأثر بعامل النضج إلى جانب دراسـة المـادة الدراسـية. وقـد تتـأثر قدرات التفكير العلمى للتلاميذ بخبراتهم التعليميـة الناتجـة عـن تعلـم المـواد الدراسـية الأخرى فى المدرسة.

ويواجه البـاحث صعوبـة أخـرى مؤداهـا أم سـدارس التعليـم العـام ليسـت حقولاً للتجريب ولا تتضمن برامجها تدريب الباحثين على إجراء الدراسات الميدانية والتجريبية فيها. ومن ثم فإن الباحث يواجه صعوبة فى اختيار عينة بحثه من تلاميـذ المدارس. وإذا كان الباحث من بـين العـاملين فـى المدرسـة التـى يرغـب فـى إجـراء دراسته الميدانية على تلاميذها فإنـه يكـون مـن المحظوظـين حيـث أنـه سـيتمكن مـن التغلب على هذه الصعوبة أكثر ممن لا يعمل فى التدريس بهذه المدرسـة. وإذا كـان مدير المنطقة التعليمية ومدير المدارس المعنية يشجعون البحـث العلمـى فـإنهم بذلـك يقدمون تسهيلات كثيرة للباحثين فى سبيل حصولهم على عينات بحوثهم.

وينبغى أن يعرف الباحث أنـه مـن الضـرورى الحصـول علـى تصريـح مـن السلطات التعليمية المختصة مـن أجـل دخـول المـدارس واسـتخدام بعـض الحصـص المدرسية فى الدراسة الميدانية للبحث. وعلى الباحث أيضًا أن يوضح لمديـر المدرسـة المسئول أهداف الدراسة ونوع البيانات التى سـيتم جمعهـا مـن التلاميـذ ويفضـل أن يقدم الباحث لمدير المدرسة صورة من الاختبارات والاسـتبيانات التـى أعدهـا لجمـع بيانات الدراسة. هـذا بالإضافـة إلى إحاطـة المديـر المسئول بتعليمـات تطبيـق هـذه الاختبارات والاستبيانات والأوقات المستغرقة فى تطبيق كل منها قبل الحصول علـى التصريح باستخدام تلاميذ المدرسة كعينة للبحث وبعد الحصول على موافقة المنطقـة

المختصة وموافقة مدير المدرسة التى ستجرى فيها الدراسة الميدانية فإنه من الواجب على الباحث الاتصال بأولياء أمور التلاميذ وذلك بأن يرسل لكل منهم خطابًا يتضمن أهداف البحث ومدته والأدوات التى سيقوم بتطبيقها على التلاميذ والبيانات التى سيقوم بالحصول عليها من هذه الدراسة وذلك حتى لا تنشأ مشاكل بين الأسرة وإدارة المدرسة بسبب هذه الدراسة ونحوها.

كما على الباحث أن يتوخى الأمانة التامة فى جمعه للبيانات ويتعين عليه أن يكون دقيقًا فى جمعه البيانات وتسجيلها وتحليلها وألا يعبث بأى من البيانات التى يجمعها أو يغير فيها أية أرقام معتقدًا أن النتائج التى توصل إليها لابد وأن تتفق والإطار النظرى للدراسة. وعليه أن يعرض النتائج كما هى وأن يتناولها بالنقد الموضوعى بالرغم من أنه ليس سهلاً على الفرد أن يكون موضوعيًا تمام الموضوعية فى تناول بحثه وفق قانون «ذاتية الموضوعية» وأيضًا لا ينبغى عليه تقدير الإجابات على التساؤلات التى يثيرها البحث قبل جمع البيانات وتحليلها واختبار فروض البحث. فليس من الأهمية بالنسبة للباحث أن تكون إجابة هذه التساؤلات موجبة أو سالبة ولكن المهم هو أن تكون هذه الإجابات صادقة.

أن نتائج البحث توضح أسلوب تعميق النظرية التى تسعى إلى تحسين الممارسة العلمية.

عنوان البحث والخلفية النظرية

مقدمة :

يتوقف نجاح البحث العلمى فى تحقيق أهدافه على قدرة الباحث على اختيار مجال محدد لبحثه، فلا يعقل ان يقوم باحث بمفرده بدراسة موضوع فى أكثر من مجالات البحث فى آن واحد. كما يتوقف نجاح البحث ايضًا على قدرة الباحث فى اختياره وتحديده مشكلة محددة يقوم بدراستها من خلال مجال من مجالات الحياة المختلفة. ولكى ينجح الباحث فى إجراء البحث وإنجازه فإنه يتعين عليه إعداد خطة مفصلة لما سيقوم به من إجراءات.

ولا يتأتى إعداد مثل هذه الخطة إلا بعد الرجوع إلى الدراسات والنظريات المختلفة التى تتصل موضوع البحث واستغراق هذه الدراسات والنظريات وهو ما نسميه عادة بالخلفية النظرية التى تشمل أيضًا الدراسات والأبحاث المشابهة للبحث الحالى على ضوء هذه الدراسة يحدد الباحث عنوان بحثه وخطته المبدئية وهى النواحى التى يعالجها هذا الفصل.

اختيار مجال البحث :

أن خبرة الباحث فى طرق إجراء البحوث وفنياتها المختلفة هى التى تساعده على مواجهة المشكلات فى مجالات الحياة المختلفة، ويشعر الباحث بالسعادة إذا تمكن من حل مشكلة من المشكلات التى تواجهه. وإذا فرضنا مشكلة بحث بعينها علـى أحد الباحثين فإنه لن يتحمس لدراستها بنفس الدرجة التى يتحمس بها لحل المشكلة التى يشعر هو نفسه بها ويحددها.

أنه يتعين على الباحث المبتدئ أن يعرف أنه ليست كل مشكلة تواجه الفرد فى دراسته أو عمله تستحق أن تكون نقطة بحث، وإنما يشترط أن تكون هذه المشكلة نابعة من مجال يهم مجموعة معينة من الأفراد وليست مشكلة فردية وأن تمثل فى الوقت نفسه مشكلة فى المجال العلمى الذى تنتمى إليه وتكمل جهود العاملين فيه، وعلى ذلك يتعين على الباحث أن يختار مجالاً لبحثه يكون موجها لحل إحدى المشكلات التى تواجهه فى أى مجالات العمل أو الدراسة، وأن يكون البحث موجها بصفة عامة لخدمة المجتمع ويساعد على حل مشكلاته.

ومن الحكمة تحديد مجال الدراسة قبل تحديد مشكلة البحث وصياغتها، وعلى سبيل المثال فقد يلحظ أحد الباحثين بعض الأطفال المتأخرين دراسيًا فى المرحلة الابتدائية ويختار موضوع بحثه بعنوان «دراسة العوامل المسببة للتأخر الدراسى» وذلك لمعرفته أن هناك نسبة من التلاميذ يفشلون فى دراسة بعض المواد الدراسية فى بعض الفرق الدراسية المختلفة. ولذلك فإنه يتعين عليه أن يضيق مجال

دراسته يشمل تلاميذ المرحلة الابتدائية فقط فى مدارس مدينـة الإسكندرية مثلا أو فى مدارس القاهرة وأن يحدد المواد الدراسية التى يفشـل التلاميـذ فـى تعلمهـا كـأن يحدد القراءة والكتابة والحساب أو أى منهما مثلا.

وعلى ذلك فإن مثل هـذا الباحث يمكـن أن يحـدد مشكلة بحثه بالسؤال التالى: ما العوامل المسببة للتأخر الدراسى لتلاميذ المرحلة الابتدائية فـى دراسـة مـادة الحساب بالإسكندرية؟ بل ويمكن له تحديد العوامـل المسببة للتـأخر الدراسـى كـأن يحددها بالعوامل النفسية والصحية والاجتماعية، أو يحدد العوامل المدرسـية الأخـرى ويمكن للباحث أن يحدد السؤال حسب مستوى الدراسة التى سيقوم بها، فإذا كـان الهدف من البحث هو مجرد عمل دراسة محدودة يريد الباحث الانتهاء منها فى وقـت قصير فإنه يتعين عليه أن يحدد مشكلة بحثه بسؤال يتناسب وحجم المشكلة.

أن أول ما ينبغى التأكد منـه فـى اختيـار مجـال بحـث معـين هـو أن يكـون الباحث راغبًا فى اقتحام هذا المجال بالدراسة والبحث. فـإذا كـان مجال البحث لا يشكل أهمية للباحث أو لا يقع فى نطاق اهتمامـه أو ليـس فـى مجـال عملـه أو فـى نطاق تخصصه فإن إجراء البحث سيكون مضيعة لوقتـه ولـن يقـوم بـه بـاحث آخـر يهتم بمجال بحثه ويشعر بأهميته وفائدته بالنسبة له أو لتحسين العمل الذى يقوم به، أو يكون البحث متضمنًا حل بعض المشكلات الاجتماعيـة التـى يعـانى منهـا الحـى الذى يعيش فيه. ولذلك فـإن أهميـة البحـث وموضوعـه بالنسـبة للبـاحث ورغبتـه بالنسبة للباحث ورغبته فى إجرائه تساعد- لاشك- على إتمام البحث بطريقة جيدة ودقيقة.

لاختيـار مجـال البحـث التربوى والنفسـى «ينبغـى أن نضـع فـى الحسـبان عمليات التربية والتعليم: طبيعتها، موضوعاتـه، أهدافهـا، ومـن يخضعـون لهـا، ومـن يقومون بها، وكيفها وكمها واتجاهها وما يحيـط بهـا مـن ظـروف وملابسـات ومـا يكون فيها من وسائل وما تخضع له من تسلسل وتتابع وما تستخدمه من مدخلات

وما ينتج عنها من مخرجات وما يتسرب منها من خسائر وما ينتج عنها من مكاسب وما تسير فيه من طرق سليمة أو غير سليمة[1] .

وهذا يعنى أن لدينا مجالات بحث كثيرة فى المواد الدراسية المختلفة وطرق تدريسها وتعلمها ولدينا مجالات فى سيكلوجية التلميذ، قدراته العقلية، ميوله اتجاهاته، دوافعه وقيمه التفكيرية المختلفة.

وتوجد مجالات بحث أخرى كثيرة فى طرق التدريس والوسائل التعليمية التى يستخدمها المعلم فى عملية التربية والتعليم، فبما أن التلميذ يأتى إلى المدرسة من مجتمع له خصائص معينة، وبما إنه يتأثر بهذا المجتمع وبالتالى تنعكس على عادات وتقاليد هذا المجتمع وقيمه واتجاهاته، فإن مجالات الدراسة الخاصة بتغير المجتمع وإعداد التلاميذ لمثل هذا المجتمع قد يهتم بها كثير من الباحثين.

وإلى جانب الدراسات الخاصة بالمناهج وسيكلوجية التلميذ وما يتبعها من طرق تدريس توجد الخلفية الاجتماعية بنواحيها السكانية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية كم يوجد المجال الخاص باقتصاديات التعليم ودراسة العائد الاقتصادى من التربية وكذلك مجالات الإدارة التعليمية والتخطيط التربوى.

الإطار النظرى :

وقبل البدء فى كتابة خطة تفصيلية للبحث، فإنه من الضرورى على الباحث أن يقرأ أكبر عدد ممكن من الكتب والمراجع والبحوث المنشورة فى الدوريات والمجلات العلمية ورسائل الماجستير والدكتوراه التى تتناول بعض الجوانب المرتبطة بموضوع البحث أو العوامل المؤثرة فيه. ويتعين على الباحث أيضًا أن يجمع المعلومات الضرورية للبحث والتى تفيده فى تحديد المشكلة والتعرف على أدوات البحث وطريقة إجرائه. وهذه العملية عادة ما تكون صعبة على الباحث المبتدئ

---

[1] عبد العزيز القوصى (١٩٨١) فى مجالات البحث التربوى التربوى للوطن العربى، المجلة العربية للبحوث التربوية– السنة الأولى– العدد الأول– يوليو– المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ص ١٤.

الذى غالبًا ما تكـون قراءاتـه فـى الكتـب والمراجـع أكـثر مـن قراءاتـه فـى الرسـائل الجامعية والبحوث المنشورة فى الدوريات والمجلات العلمية.

فالكتب لا تتضمن بحوثًا منفصلة ولكنها تعرض نتائج هـذه البحـوث فقـط بدون تفاصيل، كما أنها لا تعرض نتـائج البحـوث بطريقـة منظمـة توحـى بطريقـة استخلاصها لأن التفاصيل غالبًا ما تهمل فى البحوث التى تنشر فـى الكتـب ولكـن يشير مؤلف الكتاب دائمًا للبحوث الأصلية التى رجع إليهـا والتـى أشـار إلى بعـض نتائجها فى كتابه، لذلك فعلى الباحث أن يرجع للبحوث الأصلية.

هذا وقد يعبر مؤلف الكتاب عن آرائه الخاصة فـى الموضـوع الـذى يتناولـه بالدراسـة فـى كتابـه وبعـد مناقشته لجوانـب الموضـوع المختلفـة فإنـه قـد يقـترح موضوعات بحوث أخرى لتوضيح الظاهرة موضع الدراسة. والقارئ الناقد لمثل هذه المؤلفات يستطيع أن يلتقـط موضوعًـا لبحثـه مـن بـين هـذه المقترحـات، واستخدام المؤلف، فالكتب الحديثة غالبًا ما تتنـاول بحوثًـا جديـدة ومجـالات جديـدة للدراسـة، والمؤلف ذو الصيت العلمى لا يتناول فى كتابـه إلا بحوثًـا جيـدة ذات قيمـة علميـة. وليس معنى ذلك أن يهمل الباحث الكتب القديمة، لأن بعض هذه الكتب قـد يفيـد عندما يتناول أصول العلم وأساسياته.

أما المقالات والبحوث المنشورة فى الدوريات والمجلات العلمية، فإنها غالبًـا ما تكون أحدث من المنشور منها فى الكتب، وبعض هـذه المقـالات والبحـوث قـد تكون منشورة فى المجلات العلمية لأول مرة، وقراءة الدوريات والمجلات تفيد فـائدة عظيمة لأنها تعطى الباحث اتجاهات جديدة أو أفكار جديدة حول موضوعـات يمكـن أن تفيده فى اختيار مجال لبحث ويقوم بإجرائه.

وهناك عدد كبير من الدوريـات والبحـوث العربيـة والأجنبيـة تهتـم بنشـر بحوث نفسية وتربوية، وعندمـا يقـرأ البـاحث المبتـدئ البحـوث المنشـورة فـى هـذه الدوريات قد يجد صعوبة فى فهم بعض عناصرها مثل التحليـل الإحصائى للبيانـات

ولكنه لابد وأن يستفيد من معرفة الطرق المختلفة لإجـراء البحـوث وطـرق تحليلهـا كما أنه يستطيع أن يتعرف على أنواع ومجالات متعددة للبحـوث، هـذه الدوريـات والمجلات عادة ما تعـرض البحـوث بطريقـة مختصـرة وتشـير لمرجـع آخـر لمزيـد مـن التفاسير حول بعض الموضوعات الفرعية المتصلة بالبحوث التى تعرض فيها وفى هذه الحالة فإنه يتعين على الباحث الرجوع إلى المصدر الرئيسـى لهـذه الموضوعـات، فـإذا كان المصدر رسالة علمية مودعة بإحدى المكتبات الجامعية فعليه أن يتوجه إلى هـذه المكتبة ويقرأ الرسالة ويسـتخلص منهـا مـا يحتاجـه مـن معلومـات تفيـد فـى تفسـير الموضوع أو الموضوعات التى جذبت انتباهه وفى السنوات الأخيرة نلاحظ أن هنـاك مصادر كثيرة لنشر البحـوث المتنوعـة فـى جميـع المجـالات النفسـية والتربويـة والتـى تناسب كل مستويات الدارسين.

وللحصول على معلومات متصلة بكتب أجنبيـة فيمكـن للبـاحث الرجـوع إلى بعض الفهارس التى تحتوى على أسماء بعض البحوث والمجـلات العلميـة والكتـب المتخصصة.

ويمكن أن يحصل الباحث على معلومات تساعده على اختيار موضوع بحثـه من بعض الدوريات المتخصصة فى نشر خلاصات البحوث الأجنبيـة وعندمـا يختـار الباحث موضوع بحثه فى أحد المجـالات النفسية أو التربويـة، فيتعـين عليـه أن يحـدد قراءاته بحيث تشمل البحوث المتصلة بموضوع بحثه فقـط بحيـث يقـرأ هـذه البحـوث ويكتب خلاصة عنها ثم يقرأ أسماء المراجع الخاصة بها حتى يستفيد منهـا إذا كـانت ذات صلة ببحثه ويكرر ما فعله فـى البحـث الأول وبذلـك يكشـف البـاحث عـددًا كبيرًا من البحوث والدراسات السابقة فى مجال بحثـه وهـذا يحتـاج إلى مجهـود كبـير ووقت طويل، وبعد الانتهاء من الاطلاع على المصادر المختلفة يصبح من الضـرورى ترتيب هذه المراجع حسب اتصالها بموضوع البحث ثم يبـدأ فـى إعـادة قراءتهـا مـن جديد، ليس بهدف الحصول على معلومات إضافية فقط ولكن لكى يكشف عناصر جديدة متصلة بالبحث من خلال قراءته الناقدة لها.

ويمكن للباحث الاطلاع على الرسائل العلمية بجامعته والجامعات الأخرى حيث توجد بكل جامعة من الجامعات مكتبة مركزية تضم كل الرسائل العلمية التى منحتها هذه الجامعات لطلابها بالكليات المختلفة فيها.

الأبحاث السابقة :

يعمد الباحث عادة إلى دراسة الأبحاث السابقة ذات الصلة بموضوع بحثه قبل أن يبدأ الإجراءات الخاصة به حتى يقف على جهود من سبقوه فى المجال الذى يعمل فبه.

ودراسة الأبحاث السابقة تحقق أكثر من غرض فهى :

١-تساعد الباحث على فهم جوانب بحثه وتحديد أسلوب إجرائه.

٢-أن فهم الباحث للنظريات المرتبطة بموضوع البحث تساعد الباحث على تحديده لمشكلة البحث بطريقة أفضل.

٣-من خلال التعرف على الدراسات السابقة يتعلم الباحثون خطوات البحث وأدوات جميع بياناته والطرق الإحصائية التى تستخدم فى تحليل بيانات البحث.

٤-من خلال البحث فى الدراسات السابقة يتمكن الباحثون من تجنب تكرار دراسة جوانب بحثهم التى تمت دراستها بواسطة غيره من الباحثين.

٥-أن دراسة البحوث السابقة تجعل الباحثين أكثر دراية بتفسير نتائج بحوثهم إبراز أهميتها وتطبيقاتها التربوية.

وهناك بعض المصادر الأساسية التى يمكن أن يرجع إليها الباحث، فيما يختص بالدراسات السابقة ولكى يقوم بذلك فإنه يتعين عليه عمل الآتى :

١- التعرف على مصدر البحث الذى سيرجع له فى دراسته.

٢- معرفة الهيئات أو المؤسسات العلمية التى قامت بنشر هذا البحث.

٣- نوع البيانات المعطاه فى البحث وشكلها.

٤- معرفة الطرق الكافية للحصول على المعلومات التى يحتاجها فى بحثه، وتوجد مصادر أمريكية أساسية للباحث وهى :

أ- البحوث والدراسات التى ينشرها مركز المصادر والمعلومات التربوية، وهذا المركز ذو فائدة جمة للباحثين فى مجالات علم النفس والتربية.

ب- فهارس الدوريات.

جـ- الرسائل العلمية التى يمنح فيها الطلاب درجات الماجستير والدكتوراه.

د- الكتب.

هـ- دوائر المعارف.

بعض المصادر الأمريكية الهامة التى يمكن للباحث الرجوع إليها عند جمعه للبيانات الخاصة بالدراسات السابقة.

- Readers Guide to Periodical Literature (New York : Wilson, H.W. 1990).
- Child Development Abstract and Bibliography (Chrcago, III : Society for Research in Child Development, 1927), Exceptional Child Education Resources (Reston Va : Couneil for exceptional Children, 1969), Psychological Abstract (Vashington, D.C : American Psychological Association, (1927).
- Review of Educational Research (Washington, D.C., American Educational Research Association, 1931).
- Kerlinger, F.N. (1972), Ed, Review of Research in Education (Itasca, III : Peacock).
- Kerlinger, F.N & Carroll, J.B. eds., Review of Research in education II Itasco, III; Peacook, 1974).
- Kerlinger, F.N ed., Review of Research in education II Itasco, III; Peacock, 1975).
- Shulman, Lees, ed., Review of Research in education IV (itasca, III; Peacook, 1976), idem, Reciew of Research in education V Itasca, III : Peacock, 1977)/

وبعد أن يقوم الباحث بعمل مسح للدراسات السابقة على النحو الموضح فإنه يتعين عليه دراسة أهم النتائج التى توصلت إليها مثل هذه الدراسات من حيث تحديد أفضل الأدوات اللازمة لجمع البيانات، كذلك أفضل مناهج البحث التى تستخدم فى هذه الدراسات، وأخيرًا أفضل الطرق الإحصائية اللازمة لتحليل البيانات.

وقد يتوصل الباحث إلى إجابات وافية لكثير من التساؤلات التى تثيرها مشكلة بحثه، أما التساؤلات التى لا توجد إجابات وافية عليها بعد مسح الدراسات السابقة فهى التى تمثل معالجتها وطرق اختبارها.

وبعد استعراض الباحث للدراسات السابقة ودراستها وتحليلها ونقدها فى مجال بحثه، ويمكنه بعد ذلك أن يصوغ فروض بحثه[1] ثم يقوم بعمل تعميم الدراسة الميدانية اللازمة لاختبار هذه الفروض.

إنه من العبث أن يحدد الباحث تصميم دراسته الميدانية أو التصميم التجريبى لدراسته قبل القيام بدراسة شاملة "مسحية" ناقدة للبحوث والدراسات السابقة فى مجال بحثه، ثم يقوم بعد ذلك بتصميم الإطار النظرى الخاص ببحثه.

ويمكن عمل الدراسة الشاملة للبحوث والدراسات السابقة على أى مستوى من مستويات الدراسة التى يستطيع الباحث القيام بها، فقد يقوم بدراسة شاملة بسيطة تحوى المؤلفات والبحوث الميدانية الموجودة فى مكتبة الكلية التى يدرس فيها، كأن يقوم بمثل هذه الدراسة المسحية فى مكتبة كلية التربية بجامعة الإسكندرية فقط مثلاً. وفى هذه الحالة فإن البحوث والدراسات السابقة التى يحصل عليها تكون كافية للبحوث الصغيرة التى يقوم بها طلاب الدراسات العليا فى

---

[1] يوجد خطأ شائع لدى عدد كبير من طلاب الدراسات العليا والباحثين فى التربية وعلم النفس وهو أنهم يصوغون فروض بحوثهم قبل عمل مسح ودراسة للبحوث السابقة فى مجالات بحوثهم والتى يمكن أن تساعدهم على إلغاء بعض الفروض التى يصوغها.

الدبلوم الخاصة فى التربية أو تكون كافية لأى طالب يحاول أن يتعلم طريقة عمل مثل هذه الدراسات المسحية البسيطة فى مرحلتى الليسانس والبكالوريوس أو فى مرحلة الدبلوم العامة فى التربية وقد تكون الدراسة المسحية متعمقة وتتضمن كل ما كتب فى المراجع والبحوث المنشورة فى الدوريات العربية والأجنبية وتشمل كذلك الرسائل العلمية التى تقع فى مجال البحث بالجامعات المختلفة.

هذا بالإضافة إلى كل ما نشر فى المؤتمرات العلمية المتخصصة وكذلك التقارير العلمية التى تصدرها مراكز البحوث التى تعنى بموضوع البحث.

ويجب أن يدرب طلاب الدراسات العليا على طرق تصنيف الكتب والدوريات وأن يتدربوا أيضًا على طريقة استخدام البطاقات فى جمع وتلخيص البيانات من المراجع المختلفة. وأن تتاح فرص القراءة والاطلاع للطلاب الراغبين فى التسجيل لإحدى الدرجات العلمية لفترة كافية من الوقت ولا ينبغى والدراسات السابقة وأن يسجل موضوع البحث للحصول على الدرجات التعجل فى اختيار موضوع البحث قبل عمل دراسة مسحية كافية للبحوث والدراسات السابقة وأن يسجل موضوع البحث للحصول على الدرجة العلمية بعد التأكد من أن الموضوع الذى اختاره لم يبحث بعد، وأن البيانات اللازمة لإجراء دراسة كافية.

وعادة ما تحتوى الكليات المختلفة على المراجع والدوريات التى يستخدمها طلاب الدراسات العليا بها، إلا أنه قد تحتوى المكتبات المركزية فى الجامعات المختلفة ومراكز البحوث على مراجع نادرة أو كتب علمية أو بحوث غير موجودة بمكتبات الكليات. وفى هذه الحالات ينبغى أن تطبع قوائم بالمراجع والرسائل العلمية بمكتبات الكليات المختلفة والمكتبات المركزية بالجامعات وأن يتم تبادل هذه القوائم بين الكليات حتى يتمكن طلاب الدراسات العليا من الحصول على المراجع والرسائل التى تفيد فى إثراء بحوثهم.

وعلى الباحث ألا يكرر ما كتبه من سبقوه فى البحث الذى يقع فى مجال

دراسته أثناء عرضه للدراسات السابقة ويجب أن يتبنى لنفسه إطارًا نظريًا يتضمن وجهة نظر جديدة وإذا كان من الضرورى الرجوع لبعض البحوث التى تم عرضها فى دراسات سابقة فيجب على الباحث عرضها بطريقة مختلفة وأن يرجع إلى الدراسات الأصلية وألا يقتبس من أى بحوث إلا إذا كانت مراجع أصلية. أما إذا لم يستطيع الباحث الحصول على المرجع الأصلى فيمكنه أن يشير إلى البحث نقلاً عن المصدر الثانوى لنشره، ولكن يجب ألا يعتمد الباحث كثيرًا على هذه المصادر ويجب أن يتضمن عرض الأبحاث السابقة عنوان البحث وأهدافه ووصفًا مختصرًا لعينة الأفراد والأدوات المستخدمة فى جمع البيانات والأسلوب الإحصائى المستخدم فى تحليل النتائج، وملخصًا لأهم النتائج التى توصل إليها، بحيث يعطى صورة واضحة لموضوع البحث وإجراءاته ونتائجه.

ويحسن أيضًا مناقشة البحوث السابقة ودراستها دراسة ناقدة على ضوء أهداف الدراسة الحالية، يستخلص فيها الباحث ما يفيد فى توجيه خطة بحثه وإجراءاته واختبار عينة الأفراد وأدواته، وحتى يحدد أيضًا أوجه الاتفاق أو الاختلاف على النتائج التى توصلت إليها هذه الدراسات مما يساعد على تفسير نتائج الدراسة الحالية بمقارنتها بالنتائج التى توصل إليها الآخرون.

وفى جميع الأحوال سواء أثناء الاهتمام بالإطار النظرى أو الرجوع إلى الدراسات السابقة على الباحث أن يكتب ملحوظات عن كل بحث على بطاقات خاصة (عادة تكون هذه البطاقات من الورق المقوى) وفى هذه الحالة ينبغى أن :

١- يستخدم الباحث بطاقة مستقلة لكل فكرة أو حقيقة أو مفهوم.

٢- يكتب عنوان البحث فى بداية كل بطاقة عليها ملحوظات وكذلك عنوان الكتاب أو الدورية أو الرسالة.

٣- تسجل المعلومات الكافية لتحديد الفكرة التى تتضمنها كل ملاحظة.

٤- يوضح الباحث ما إذا كانت الفكرة المدونة على كل بطاقة قد تم تلخيصها وإعادة صياغتها أو أنها مقتبسة ومنقولة من المرجع وفى هذه الحالة عليه أن يحدد رقم الصفحة أو الصفحات التى تتضمن هذه الفكرة فى البحث الذى قرأه.

ومن المفيد دائمًا اقتباس الموضوعات الهامة فى البحث حتى يستفيد الباحث من هذه المقتبسات عندما يريد الباحث تحديد أو توضيح رأى محدد أو معنى معين بقصده الباحث وبعد ذلك فإنه يتعين على الباحث أن يكتب المراجع التى يقرؤها بدقة.

صياغة عنوان البحث :

بعد قراءة بعض الدراسات السابقة قد يشعر الباحث بأنه يميل إلى عنوان بعينه أكثر من غيره أو يشعر بأنه يحتاج إلى مزيد من البحث والدراسة.

وقد يكون من المحتمل ظهور أكثر من عنوان بحيث يجذب انتباه الباحث، ولذلك فإن الباحث يقوم بعملية اختيار أكثر هذه العناوين مناسبة لمجال بحثه، وتتأثر العوامل المحددة للبحث بالدراسات السابقة فى مجاله.

وعندما يتحدد العنوان، فإنه يجب أن يصاغ بعناية قبل محاولة بدء البحث والصياغة الدقيقة للعنوان يجب أن تتم بواسطة الباحث ويحسن أن يشرك المشرف فى تلك الصياغة قبل أن يبدأ دراسة الموضوع، فإن ما يراه الباحث واضحًا وضوحًا تامًا يراه الآخرون غير ذلك، فقد يراه غير متخصص أنه غير واضح أو غير محدد، أو قد يراه كذلك متخصص عنده خلفية علمية أوسع، والتأنى فى صياغة عنوان البحث من الأمور المرغوبة فى البحوث العلمية الجيدة. فلا ينبغى أن يكون العنوان ضيقًا لدرجة لا تسمح للباحث بحرية الحركة أما إذا كان عنوان البحث مرنًا فإنه يعطى حرية للباحث فى اختيار المتغيرات وتحديد العينة والأدوات الملائمة.

وفى نفس الوقت فإن العنوان يجب أن يحدد تحديدًا دقيقًا ليعطى فكرة عن حقيقة مجال البحث الذى يمكن تغطيته وإذا تضمن هذا العنوان بعض المصطلحات العلمية فإنه يتعين على الباحث استعمالها استعمالاً صحيحًا.

وإذا كان البحث مقدمًا لنيل درجة علمية من إحدى الجامعات فإنه يتعين على البحث أن يقوم بإجراءات تسجيل عنوان بحثه، وعادة ما يناقش هذا العنوان فى

حلقات البحث التى يعدها القسم المختص، ثم يتم عرضه على مجلس الدراسات العليا بالكلية وأخيرًا يعرض على مجلس الدراسات العليا بالجامعة لإقراره.

وإذا لم يوافق أى مجلس من المجالس السابقة على ذلك فإن الموضوع لا يفيد لنيل الدرجة العلمية المطلوبة.

إعداد خطة مبدئية للبحث

تهدف الخطة المبدئية للبحث إلى توضيح وجهة نظر الباحث وإظهار رؤيته وطريقة تفكيره فى تحديد المشكلة وطريقة دراستها وينبغى أن تشمل خطة البحث المبدئية العناصر التالية :

١- مقدمة البحث : ويعرض الباحث فى هذه المقدمة العناصر التالية :

أ- الإحساس بالمشكلة.

ب- أهمية المشكلة.

جـ- تحديد المشكلة تحديدًا دقيقًا : (يحسن تحديد مشكلة البحث فى صيغة سؤال أو مجموعة أسئلة).

٢- الإطار النظرى للبحث : ويعرض الباحث فى هذا الجزء من الخطة المبدئية للبحث نتائج أهم البحوث والدراسات التى تناولت موضوع بحثه موضحًا أسباب تناوله لهذا الموضوع بالذات ثم توضح المعالم الرئيسية لبحثه مراعيًا نتائج بحوث ميدانية أجريت فى مجال دراسته.

٣- تصميم البحث : ويتناول الباحث فى هذا الجزء من خطة بحثه ما يلى :

١- عينة البحث : ويحاول أن يقدم وصفًا مبدئيًا لهذه العينة من حيث عدد الأفراد، الأعمار الزمنية، المستويات التعليمية، والمستويات الاجتماعية الاقتصادية والجنس.

٢- أدوات البحث : ويعرض الباحث للطرق التى سيستخدمها فى جمع البيانات كأن يحدد أنواع الاختبارات أو الاستخبارات ويصفها وصفًا بسيطًا دون

الخوض فى التفاصيل، وإذا كـان البحـث يتطلـب تصميـم أدوات خاصـة لجمـع بياناته فعلى الباحث ذكر ذلك دون التعرض للفنيات الدقيقة لتصميم مثـل هـذه الأدوات.

٣- إجراءات البحث : ويعرض البـاحث فيهـا لأهـم إجـراءات البحـث أو خطواتـه المختلفة التى يرى أنها ضرورية لإكمال البحث وكتابة تقريره.

٤- تحديد مصطلحات : ويحـدد البـاحث مصطلحـات البحـث ويعـرف كـل منهـا تعريفًا إجرائيًا محددًا أو يقتبس تعريفات إجرائية لهذه المصطلحات.

٥- الطرق الإحصائية المستخدمة فى تحليـل نتـائج البحـث : ويتنـاول البحـث أهـم الطرق الإحصائية التى سيستخدمها فى تحليـل نتـائج البحـث دون الدخـول فـى تفصيـلات هـذه الطرق. لأن مثـل هـذه التفصيـلات سيتم عرضهـا بعـد جمـع البيانات الخاصة بالبحث وليس قبل ذلك.

٤- حدود البحث :

ويتناول الباحث حجم العينة والأماكن التى سيختار منها مفرداتها ومـا إذا كـانت عينـة ممثلـة للمجتمـع الأصلـى أو أنهـا لا تمثـل إلا الأمـاكن المأخوذة منهـا، وكذلك يعرض الباحث لأدوات البحث وما إذا كانت معاييرها تصلح لأفراد العينـة وذلك بالتعرض لعينة تقنين هذه الأدوات ومعاملات صدقها وثباتها.

خطة البحث

مقدمة :

عندما يحدد الباحث مجال بحثه بدقة على ضوء الدراسات النظرية ودراسة الأبحاث المشابهة لبحثه، فإنه يستطيع بعد ذلك كتابة خطة تفصيلية.

والخطوة الأولى التى يجب أن يتبعها الباحث حتى يتمكن من التخطيط الجيد لدراسته الميدانية هى دراسة البحث والدراسات السابقة فى مجال البحث، وينبغى ألا يقتصر الباحث على أمل مسح الدراسات السابقة المتاحة سواء أكانت دراسات عربية أم أجنبية، وإنما عليه أن يرجع إلى الكتب والمراجع ودوائر المعارف التى تخدم مجال بحثه. إن ذلك يساعد الباحث على اختيار موضوع لبحثه يصلح للدراسة فى البيئة التى يعيش فيها والمجال الذى يعمل فيه كما سبق أن تبين.

ونقطة البداية فى هذه الخطة هى أن نبدأ بتحديد مصطلحات البحث يأتى بعد ذلك تحديد خطة السير التى سيتبعها وعينة الأفراد والمتغيرات والأدوات.

تحديد المصطلحات : إننا نستخدم مصطلحات كثيرة ومتنوعة دون تحديد دقيق لما تعنيه هذه المصطلحات، وحتى فى حدينا العادى أو كتاباتنا لا نستخدم دائمًا الألفاظ الصحيحة المناسبة للموقف ومن هنا ينبغى أن نحدد مصطلحاتنا تحديدًا علميًا دقيقًا قبل البدء فى إجراءات البحث.

ونفترض على سبيل المثال أن باحثًا اختار لبحثه العنوان التالى :

الاتجاهات المدرسية وعلاقاتها بالتحصيل الدراسى لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوى العام.

فى هذا العنوان نجد أن الباحث لم يحدد بالضبط المقصود بالاتجاهات المدرسية ولا المقصود بالتحصيل الدراسى أو نوع المدارس الابتدائية.

وفى هذه الحالة من الضرورة تعريف الاتجاهات المدرسية تعريفًا إجرائيًا وكذلك التحصيل الدراسى ونوع المدرسة الابتدائية ثم أن هذه الدراسة قد تتضمن دراسة عدد من المتغيرات وثيقة الصلة بموضوعها مثل :

- المستوى الاجتماعى الثقافى للأطفال.

- المستوى الاقتصادى للأطفال.

- درجات ذكاء التلاميذ.

- الخبرات التعليمية السابقة.

- الأعمار التعليمية السابقة.

- الأعمار الزمنية.

- التحصيل الدراسى فى المواد المختلفة.

- الاتجاهات الوالدية.

وفى هذه الحالة يجب تعريف هذه المصطلحات بدقة وإذا أخذنا مثالاً آخر لعنوان بحث مثل العنوان التالى :

«دراسة القدرات الابتكارية لتلاميذ المرحلة الثانوية العامة بمدينة الإسكندرية». فإن الباحث يجد أن هناك مصطلحين فى حاجة إلى توضيح المصطلح الأول القدرة الابتكارية وهذه لا يمكن تحديدها ببساطة حيث أنها قدرات مركبة ويجب على الباحث، أن يعرفها إجرائيًا وأن يحدد المقصود من هذا المصطلح وطريقة قياسه.

فقد يعرف الباحث القدرة الابتكارية على أنها مكونة من قدرات أبسط منها هى :

١- القدرة على الطلاقة Fleuency

٢- القدرة على المرونة Fexitility

٣- الأصالة أو الجدة Originality

٤- الإثراء بالتفاصيل Eloboration

وعلى الباحث بعد ذلك أن يعرف كل هذه القدرات تعريفًا إجرائيًا بحيث يمكن لأى فرد أن يحدد هذه القدرات عن طريق معرفة المواقف السلوكية للفرد.

والمصطلح الثانى الذى يحتاج إلى تعريف إجرائى هو «التعليم الثانوى العام» فيجب تحديد نوع المدارس الثانوية التى ستمثل عينة البحث حيث أن هناك أنواعًا مختلفة للتعليم الثانوى العام، فيوجد التعليم الثانوى العام الحكومى، ويوجد التعليم العام بالمدارس الثانوية الخاصة العربية (المماثل للنظام الحكومى)، كما يوجد التعليم الثانوى العام بالمدارس الثانوية الأجنبية (الإنجليزية - الفرنسية - الألمانية).

هنا وينبغى تعريف مصطلح "التلاميذ" فيحدد الجنس (ذكور إناث) والأعمار الزمنية لهم والفرقة الدراسية الملتحقون بها.

وقد يختار الباحث موضوعًا آخر لبحثه كان يدرس اتجاهات التلاميذ نحو المدرسة أو سمات الشخصية أو القيم وفى تعريف مثل هذه المصطلحات قد يرجع الباحث إلى بعض القواميس العربية والأجنبية.

خطة السير فى البحث :

عندما يحدد الباحث عنوان البحث فإنه يتعين عليه أن يحدد كيفية السير فيه وأن يبين الطرق التى يمكن بواسطتها جمع البيانات المطلوبة للبحث. فالدراسة موضوع الاتجاهات المدرسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسى لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى بمدينة القاهرة مثلاً، فإن الباحث يحتاج إلى قياس كل من الاتجاهات المدرسية للتلاميذ والتحصيل الدراسى فى المقررات الدراسية التى يدرسونها، ولكى تكون نتائج البحث موضوعية وصادقة فإن على الباحث أن يستخدم مقاييس مقننة لقياس كل من الاتجاهات المدرسية والتحصيل الدراسى.

ولتقنين هذه المقاييس يلزم أن يحدد الباحث التعريفات الإجرائية لكل من الاتجاهات المدرسية والتحصيل الدراسى فى المواد المدرسية المختلفة، ثم يقوم بتحديد أبعاد كل منها ويختار أسئلة كل اختيار بحيث تساعد على تحقيق أهدافه وذلك من خلال الرجوع إلى الدراسات السابقة (أو الرسائل العلمية المختلفة) ثم يقوم الباحث بتحليل هذه الأسئلة وتجريبها على التلاميذ ليختبر صلاحية الأسئلة ومناسبة لغتها لمستويات التلاميذ ثم يعاد تجريب تطبيق هذه الاختبارات لحساب ثباتها وصدقها ووضع معايير لها.

وهذا يساعد على أن تكون تفصيلات التخطيط للدراسة أكثر سهولة حيث أنه يمكن تجنب صعوبات محتملة، ولنضرب مثلاً على ذلك: عندما يكون من الضرورى استخدام استبيان لجمع المعلومات الخاصة بالدراسة فإن على الباحث أن يراعى القدرات القرائية للمفحوصين أو أن يراعى أعمارهم القرائية Reading age وأن المفردات غير المفهومة لديهم يجب أن تسهل حتى تكون فى مستواهم أو تحذف نهائيًا من الاستبيان.

ويشعر المعلم عادة بالارتياح عندما يقوم بدراسة خاصة بالتلاميذ الذين يدرسون على يديه حيث أنه يستطيع جمع بعض البيانات الأولية عنهم فى الحصص

المدرسية العادية بدون أن يشعر التلاميذ بذلك وفى هذه الحالة يمكن للمعلم أن يصف سلوكهم العادى دون التأثر بأية عوامل خارجية.

وإذا كانت هناك أية خطورة من التدخل الشخصى للمعلم مع تلاميذه والذى يقلل بالضرورة من موضوعية البيانات التى يتم جمعها فى هذه الحالة على المعلم إلا يستخدم تلاميذ فصله كعينة للبحث، بل عليه أن يختار تلاميذ آخرين ممن لا يقوم بالتدريس لهم أو من تلاميذ مدرسة أخرى غير التى يعمل بها، وهذه أمور تقديرية ينبغى على الباحث أن يحسمها، فمثلاً إذا كان يدرس اتجاهات التلاميذ نحو معلم المادة التى يقوم بتدريسها فلا يصلح له اختبار تلاميذ فصله وإلا فإن البيانات مضللة وغير موضوعية، ففى هذه الحالة يمكن للتلاميذ الأدلاء بآرائهم فى المعلم لأى فرد يعتقدون أنه لن يراهم مرة أخرى وليس له أية علاقة بمعلم الفصل.

وبعد ذلك تبرز مشكلة عدد أفراد العينة المناسب فإذا كان العدد قليلاً جدًا، فإن النتائج لن تكون ثابتة ويمكن الاعتماد عليها، وعادة يحدد أفراد العينة حسب ظروف البحث، فإذا كانت الدراسة وصفية فإنه يفضل عدد أفراد العينة كبيرًا. أما إذا كانت الدراسة تجريبية فإنها تحتاج لجهد ووقت كبيرين من أجل ضبط المتغيرات غير التجريبية، فمثلاً إذا كان البحث يهدف إلى الحصول على نتائج تعمم على المجتمع الأصلى كله فإنه يجب مراعاة نسبة البنين إلى نسبة البنات ونسب الأفراد فى المراحل العمرية المختلفة وكذلك مراعاة نسبة الأفراد فى المستويات المختلفة للذكاء والقدرات العقلية بحيث تكون العينة ممثلة تمثيلاً تامًا لهذا المجتمع.

ويجب توضيح خصائص العينة جيدًا وإظهار مدى تمثيلها للمجتمع الأصلى ويجب أيضًا استبعاد الأفراد الذين يختلفون عن بقية المجموعة اختلافًا يجعلهم معزولين عنهم، أى يحاول الباحث بقدر الإمكان أن يجعل العينة متجانسة فى خاصية واحدة كأن يكونوا فى مرحلة تعلم واحدة أو يكونوا ممن يتلقون نوعًا معينًا من التعلم، ويجب أن تطبق على أفراد العينة جميع أدوات البحث فى ظروف واحدة فلا تقبل النتائج إذا طبقت الأدوات على أفراد عينة البحث كل على حدة فى ظروف مختلفة.

وإذا كان موضوع البحث يدور حول فئة معينة من التلاميذ مثلاً فإن العدد يكون محددًا بتلاميذ يمثلون هذه الفئة وعلى سبيل المثال إذا كان البحث يتضمن مشكلات المتأخرين دراسيًا فى مدرسة معينة فإن عدد أفراد العينة وهو عدد التلاميذ المتأخرين دراسيًا فى هذه المدرسة أيًا كان هذا العدد، وفى هذا النوع من البحوث يفضل اختيار عدد أكبر من المدارس حتى يكون حجم العينة معقولاً وحتى يمكن تعميم نتائج الدراسة.

وليس عدد أفراد العينة وحدة هامة عند اختيار العينة ولكن الأهم هومدى تمثيل هذه العنية للمجتمع الأصلى، فإذا كانت تتألف من الذكور فقط فإنه ليس من الحكمة تعميم النتائج على الإناث، والعينة المأخوذة من أفراد فى أعمار معينة لا يجوز تعميم نتائجها على الأفراد ذوى الأعمار المختلفة.

ويجب الحذر من تعميم نتائج البحوث دون التحقق من خصائص العينة ومدى تمثيلها للمجتمع المراد تعميم النتائج عليه.

وفى بعض البحوث تجمع البحوث دون التحقق من خصائص العينة ومدى تمثيلها للمجتمع المراد تعميم النتائج عليه.

وفى بعض البحوث تجمع البيانات عن طريق إرسال استبيانات بالبريد لأفراد عينة البحث على أن يستكمل كل فرد الإجابة على بنود الاستبيان، ثم يعيده مرة أخرى للباحث بالبريد أيضًا. وفى هذه الحالة قد يمثل أفراد العينة فئة معينة من الأفراد يشتركون فى بعض الخصائص كان يكونوا موجهين لأحد المواد الدراسية أو رؤساء لأقسام تعليمية مختلفة بمحافظة معينة من محافظات الجمهورية. ويستخدم مثل هذا النوع من الاستبيانات عندما تكون البيانات المطلوب جمعها لا تحتاج إلى تعليمات شفهية أو تكون هذه الاستبيانات غير محددة الوقت ولذلك فإن البيانات التى يتم جمعها تكون على درجة عالية من الثبات وتصلح للبحث العلمى.

اختيار عينة البحث :

إن عينة أى دراسة تتكون من مجموعة من الأفراد يقع عليهم الاختيار لكى يمثلوا خصائص مجتمعهم. وعادة ما يفكر الباحث فى عينة البحث أثناء تصميم الدراسة، فقد تكون عينة البحث مأخوذة من أطفال أحد دور الحضانة الذين يمثلون فئة عمرية معينة، أو تكون مختارة من بين تلاميذ المدارس الذين يتابعون دراسة مقررات معينة أوب رامج دراسية تجريبية، أو قد تكون العينة مختارة من بين شباب أحد النوادى الاجتماعية أو من أى مجموعة أفراد معرفة تعريفًا جيدًا.

وبالرغم من أن عنوان البحث يمكن أن يتضمن نوعًا واحدًا من أنواع الأفراد إلا أنه ينبغى على الباحث أن يعرف المجموعة التى تمثل عينة بحثه تعريفًا إجرائيًا محددًا.

فإذا كان عنوان البحث هو "أثر الحرمان من الأسرة على التوافق النفس والانفعالى للأطفال فى مرحلة التعليم الأساسى".

إن أطفال مرحلة التعليم الأساسى كثيرون فيجب على الباحث أن يحدد المرحلة العمرية لأطفال العينة وما إذا كانت ستشمل كل الفروق الدراسية بهذه المرحلة أو بعض الفرق فى هذه المرحلة فقط. ويجب على الباحث أيضًا أن يحدد أى مدارس التعليم الأساسى ستشمل عينة بحثه. وكذلك هل ستقصر الدراسة على الذكور فى هذه المرحلة أو ستقتصر على الإناث أو ستشمل الجنسين.

ولاختيار عينة البحث يجب على الباحث اتباع الخطوات التالية :

١ -تحديد المجتمع الأصلى، وذلك لكى يتعرف بدقة على الأفراد الذين يكونون هذا المجتمع وخصائصهم.

٢ -عمل قائمة بأسماء مجتمع البحث الأصلى: فقد يحصل الباحث عليها معدة أو بعدها إذا لم تكن معدة، وينبغى على الباحث التأكد من أن هذه القائمة تشمل جميع أعضاء المجتمع الأصلى.

٣-ينبغى أن يكون حجم العينة المختارة مناسبًا وكافيًا، ويتحدد حجم العينة بثلاثة عوامل هى :

أ- طبيعة المجتمع الأصلى.

ب- نوع تصميم البحث.

ج- درجة الدقة المطلوبة.

٤- اختيار الأفراد بحيث تكون العينة ممثلة للمجتمع الأصلى كله بقدر الإمكان، كما هو موضح فيما يلى.

طرق اختيار عينة ممثلة للمجتمعات الأصلية :

١- العينة العشوائية : لاختيار عينة عشوائية ممثلة للمجتمع الأصلى ينبغى أن يوفر الباحث الشروط التى تضمن أن يكون لكل عنصر أو فرد من أفراد العينة نفس الفرص لكى يكون عضوًا فى العينة كما قد تستخدم جداول إحصائية للأعداد العشوائية، ويتلخص استخدامها فى أن يعطى الباحث لأفراد المجتمع الأصلى أرقامًا مسلسلة ثم يبدأ من أى نقطة فى جدول الأعداد العشوائية، ويقرأ الأعداد بالترتيب فى أى اتجاه أفقى أو رأسى أو قطرى وحينما يقرأ عددًا يتفق مع الرقم على بطاقة فرد من الأفراد، فإن الباحث يختار هذا الفرد فى العينة، ويستمر الباحث فى القراءة حتى يحصل على العدد المطلوب للعينة.

ويمكن تقسيم هذا النوع من العينات إلى الأنواع الفرعية التالية :

١- العينة العشوائية البسيطة :

ويتم اختيار هذا النوع من العينات بطريقة القرعة وفى هذه الطريقة تكتب أسماء جميع أفراد المجتمع الأصلى فى بطاقات صغيرة. ثم نطوى هذه البطاقات بحيث تختفى الأسماء تمامًا ثم نخلط هذه البطاقات بعد طيها جيدًا فى إناء ثم نختار بالصدفة عدد الأفراد الذى تحدده للعينة.

٢- العشوائية المنتظمة :

فى هذه الحالة يقسم المجمع الأصلى إلى مجموعات متساوية العدد ويتم اختيار مفردات كل مجموعة بطريقة عشوائية، ثم يختار الباحث مفردة من كل مجموعة لها نفس الترتيب العشوائى، فمثلاً إذا كان عدد أفراد كل مجموعة عشرة مفردات وتم اختيار المفردة رقم ٥ عشوائيًا فتكون مفردات العينة العشوائية المنتظمة هى ٥، ١٥، ٢٥، ٣٥، ٤٥...

٣- العينة الطبقية :

وفى هذه الطريقة يتبع الآتى :

أ- نقسم المجمع الأصلى إلى صفاته الرئيسية المتصلة بهدف التجربة.

ب- تحدد نسبة عدد أفراد كل قسم إلى المجموع الكلى للأفراد.

جـ- تختار العينة العشوائية الممثلة لتلك الأقسام بما يتناسب وحجمها وأهميتها.

د- تجمع العينات العشوائية فى مجموعة واحدة هى العينة العشوائية الطبقية.

٤- العينة العشوائية المساحية :

وهى عينة تمثل المجتمع الأصلى من حيث التوزيع الجغرافى للأفراد، فمثلاً إذا أردنا اختيار عينة من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم فيما بين ١٠، ١٢ سنة من أطفال جمهورية مصر العربية فإننا نقسم الجمهورية إلى محافظات وتقسم كل محافظة إلى أقاليم ثم يقسم كل إقليم إلى أحياء سكنية وهكذا إلى أن تتوقف عند مستوى معين من التقسيم، ويتم اختيار الأفراد من بين الوحدات التى تكونت بطريقة عشوائية.

وتوجد أنواع أخرى منالعينات غير العشوائية التى يتدخل فيها الباحث منها ما يلى :

١- العينة الحصصية :

وهذا النوع من العينات مماثل للعينة الطبقية فيما عدا الأفراد من كل طبقة،

ففى العينة الطبقية يكون الاختيار عشوائيًا، أما فى العينة الحصصية فيكـون الاختيـار انتقائيًا حسب إمكانية الباحث فى الحصول على أفراد العينة بشرط أن يحصـل علـى الحصة المطلوبة من كل فئة.

٢- العينة العمدية :

١- فى هذه الطريقة يعتمد الباحث على خبرته فى أن يختار بطريقـة مقصـودة لعـدم وجود منطقة محددة بها أفراد لهم خصائص ومميزات بمجتمع أصلـى بعينـة بمجموعـة أفراد معينين نظرًا لأن الدراسات السابقة قد أشارت إلى أن هــذه يمكـن أن تمثلـه تمثيلاً تامًا.

٢- إذا كان الباحث لا يستطيع اختيار عينة بحثه بأى من الطرق السابقة فإنــه يختـار أى مجموعة من الأفراد عرضية أى يختار مجموعة من الأفراد المتاحـة وقـت إجـراء البحث، ولكن فى هذه الحالة لا يستطيع الباحث أن يعمم نتيجـة بحثـه لأن هـذه العينة لا تمثل إلا مجموعة الأفراد المكونة منهم.

تحديد متغيرات البحث :

يمكن تعريف المتغيرات على أنها مجموعة مـن المثيرات والاستجابات التـى تتفاعل فيما بينهما لتخلق نوعًا من العلاقـات التـى يريـد البـاحث أن يختبرهـا افـراد العيينة بشرط أن يحصل على الحصة المطلوبة من كل طبقـة أو فئـة. ويتحقـق منهـا، ومن المعلوم أن خصائص الأفراد تختلف من عدد لآخر فى المجتمـع الأصلـى، ويطلـق على هذه الخصائص اسم المتغيرات، والمتغير هى تلك الخاصية القابلة للتغـير مـن فـرد لآخر فى المجتمع ومن أمثلة ذلك : الوزن، الطول، الدخلن الجنس، مستوى التعليـم، المهنة، العمر، ...

أنواع المتغيرات :

يمكن تصنيف المتغيرات إلى خمسة أنواع :

١– المتغير المستقل Independent Variable :

ويطلق على هذا النوع من المتغيرات اسم العوامل المثيرة وهو المتغير الذى يعتبره الباحث المؤثر الرئيسى فى الظاهرة أو السلوك الذى يلاحظه أو يدرسه ويسمى هذا المتغير أيضًا بالمتغير التجريبى Response وهو ما ينتج من أثر للمتغير المستقل، أى أن قيمة هذا المتغير تتغير وفقًا لقيمة المتغير المستقل.

ويوجد نوعان من العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع هى :

١– علاقة منقطعة وتتمثل فى بحث وجود أو عدم تأثير للمتغير المستقل على المتغير التابع.

٢– علاقة مستمرة يقوم فيها الباحث بدراسة مدى تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع ودرجات هذا التأثير.

٣– المتغير الوسيط :

ويعتبر هذا المتغير المستقل من الدرجة الثانية، بمعنى أن الباحث يقوم بتغيير هذا المتغير لمعرفة تأثيره على العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع. أى دراسة ما إذا كان هذا المتغير يزيد أو يضعف من أثر المتغير المستقل فى المتغير المعتمد.

المتغير المثبت Control Variable :

وهو المتغير الذى يقوم الباحث بتحديده وإلغاء أثره على المتغير المستقل، وذلك حتى يتمكن لاباحث لدراسة أثر المتغيرات الوسيطة.

طريق تثبيت المتغير المستقل :

أ– إهمال أثره نهائيًا وإلغاؤه.

ب– مساواته فى كل المجموعات التجريبية (أى أن يكون موجودًا بنفس الدرجة لدى جميع أفراد العينة).

ج– العشوائية فى اختيار العينة.

٥- المتغير المتداخل Interveniung Variable :

وهو المتغير الذى يؤثر فى الظاهرة التى يدرسها الباحث ولكن لا يمكن ملاحظته ولا قياسه، ولكن نستدل عليه من خلال تأثيره فى المتغير التابع عن طريق تأثيره فى كل من المتغيرات المستقلة والبسيطة.

وتختلف هذه المتغيرات عن كل المتغيرات السابقة فيما يلى :

أ- المتغيرات المتداخلة هو متغير فكرى Conceptual Variables بينما بقية المتغيرات إجرائية Opeoational.

ب- إن المتغيرات لا يلاحظ تأثيرها ولا يقاس ولكن يستدل عليها.

ج- نأثر المتغير المتداخل على المتغير التابع يستدل عليه من تأثيره فى المتغيرات المستقلة والوسيطة.

د- تأثير المتغير المتداخل على المتغير المستقل يعتبر تأثيرًا غير مباشر وتعتبر المتغيرات الثلاثة الأولى بمثابة مدخلات Inputs والمتغيرات المعتمدة بمثابة مخرجات Outputs والمتغير المتداخل يقع بين المدخلات والمخرجات.

اختيار أدوات البحث Chossing Research Tools :

بعد تحديد عنوان البحث تحديدًا تامًا، وبعد اختيار أفراد عينة البحث فإنه يمكن تحديد أدوات البحث والتى يمكن بواسطتها جمع البيانات. وفى البحوث الميدانية عادة ما يكون هناك متغيرًا واحدًا يحتل المركز الأول فى البحث ويسمى بالمتغير الأساسى Criterion varibale ويسمى فى البحوث التجريبية بالمتغير التابع Dependant variable ففى بحث عنوانه "أثر تدريس الرياضيات المعاصرة على تنمية القدرة على التفكير الابتكارى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية" فإن المتغير الأساسى فى هذه الحالة هو القدرة على التفكير الابتكارى والاختيار المستخدم فى قياس هذه القدرة هو الاختيار الأساسى.

وتتوقف نتائج البحث على أساس هذا الاختيار، فهذا الاختيار ينبغى أن

يكون مقننًا تقنينًا جيدًا، وإذا كان هذا الاختيار غير متقن أو مشكوكًا فى صدقه فى قياس ما يدعى قياسه (أدوات البحث بالتفصيل فى الفصل القادم) فإن نتائج البحث تكون غير ذات قيمة.

ويقوم مصممو الاختبارات عمومًا بطبع دليل للاختبارات يحتوى على معلومات عن الأفراد الذين يطبق عليهم الاختبار والذين تم تقنين الاختبار عليهم، كما يحتوى هذا الدليل على بعض المعلومات بتعليمات الوقت وتصحيح الاختبار. ويجب على الباحث أن يضع فى اعتباره هذه التعليمات قبل اختيار الاختبار لكى يكون أداة لبحثه ويجب التأكد من أن هذا الاختبار يتناسب وأعمار عينة البحث والمستوى التعليمى وكثير من الاختبارات المعربة أو الموجودة فى البيئة العربية لا تمثل المجتمع الأصلى ولذلك يجب ألا تستخدم معاييرها مع عينة أفراد عينة التقنين الأصلية لهذه الاختبارات.

ومرة أخرى نرى أن اختبارات الذكاء عادة ما تكون مقننة على مجتمع أصلى وفى هذه الحالة يكون الأفراد غير متجانسين، فعند استخدام مثل الاختبارات على عينة من تلاميذ المدارس مثلاً ينبغى إعادة تقنين الاختبار لا يكون عادة مفيدًا فى قياس ما يدعى قياسه لأفراد يختلفون عن أفراد العينة. وتوجد بعض الكتب العربية التى تحتوى على بعض المعلومات الخاصة بالاختبارات منها :

١ - القياس النفسى التربوى تأليف محمد عبد السلام.

٢ -مجموعة المجلدات فى تقنين الاختبارات أعداد فؤاد أبو حطب.

٣ - كتاب استخبارات الشخصية إعداد أحمد عبد الخالق.

٤ - التقويم النفسى إعداد سيد عثمان وفؤاد أبو حطب.

٥ - علم النفس التربوى (القياس النفسى) إعداد محمد خليفة بركات.

٦ - التقويم النفسى والتربوى تأليف رمزية الغريب.

هــذه جميعها مجهودات فردية ولا توجد جهة عربية معينة مختصة بتقنين

الاختبارات ونشر معلومات عنها أما المصادر الأجنبية فهناك بعض الجهات المختصة بذلك مثل : National Foundation of Educational Research

وهى تعطى معلومات كثيرة عن الاختبارات النفسية التى تتيح للباحث فرصة المفاضلة بين هذه الاختبارات التى تناسب عينة بحثه.

وينبغى على من يرغب فى تعريب بعض الاختبارات الأجنبية وتقنينها الاتصال بهذه الهيئة المتخصصة للحصول على المعلومات التى يرغبها. وهناك بعض العوامل الأخرى التى يجب أخذها فى الحسبان عند تحديد الاختبار المستخدم فى البحث المستخدم فى مثل الوقت المتاح للعمل، ومنه يمكن تحديد طول الاختبار فلا يعقل أن يستخدم اختبار يحتاج فى الإجابة عليه إلى ساعة من الزمن فى حصة فصل مدرسى تتراوح فيما بين ٤٠، ٤٥ دقيقة وفى تقدير الوقت المطلوب يجب الأخذ فى الحسبان الوقت الذى سيقوم فيه الباحث بتوزيع أوراق إجابة الاختبار وقراءة تعليماته ثم جمع الأوراق بعد الانتهاء من الإجابة.

يجب أن تكون هناك سهولة ومرونة فى تطبيق الاختبارات وأدوات البحث الأخرى وبصفة خاصة إذا كانت الاختبار تطبق بواسطة أفراد متخصصين فى مجال الاختبارات أو أفراد ليس لديهم دراية كافية بطريقة استخدام هذه الاختبارات، وهنا ينبغى أن تكون التعليمات واضحة بقدر الإمكان بحيث تساعد على تجنب الوقوع فى الخطأ. فإذا طبق الاختبار بطريقة خاطئة ككل وبصفة خاصة إذا كان التغير الرئيسى فى البحث يقاس بواسطة هذه الاختبار.

- ويجب أيضًا التأكد من مدى صلاحية الاختبارات لمستوى الأفراد الذى يمثلون عينة البحث من حيث أعمارهم وقدراتهم التعليمية ومستويات ذكائهم.
- لا تصلح الاختبارات الجمعية عادة للاستخدام إذا كانت عينة البحث مكونة من أطفال تتراوح أعمارهم بين ثمانى سنوات أو أقل، ولا تصلح هذه الاختبارات التى تحتاج إلى القراءة والكتابة أيضًا للمتأخرين، أما الأفراد ذوو الذكاء العالى وذوو

المستوى التعليمى المرتفع أيضًا فإنهم سيكونون مشكلات إذا تم اختيارهم كأفراد عينة بحث، لأن مثل هؤلاء الأفراد يحبون نقد الاستبيانات والأدوات التى تستخدم فى جمع البيانات وفى بعض الأحيان يعبث بعضهم بالإجابات على بنود الاستبيان مما يؤدى إلى جعل الاختبارات غير صالحة تمامًا كما يفعل المتخلفون عقليًا.

وأن تكون فى ذهنه اختيار طريقة البحث. وإذا تبين أن العينة قد تسبب مشكلات للباحث سواء فى تطبيق الأدوات أو فى مناسبة هذه الأدوات لهم فإنه ينبغى على الباحث تغير هذه العينة.

وبالنسبة لاستطلاعات الرأى التى تتطلب بعض الاستجابات الانفعالية فإنه توجد صعوبة فى جمع البيانات المتعلقة بها لأنه لا يوجد من بيننا من يرغب فى الإدلاء بشىء عن حياته الخاصة فى استمارة استطلاع للرأى أن يضع هذه الحقيقة فى اعتباره عند التخطيط لبحثه وعند صياغة مفردات استمارة استطلاع الرأى والمفردات التى تمس النواحى الانفعالية (العاطفية) أو الشخصية مباشرة، يجب أن تحذف وأن تصاغ بطريقة غير مباشرة. فهناك بعض الأسئلة التى يرفض الأفراد الإجابة عنها لحساسيتها بالنسبة لهم. وأفضل الأسئلة هى التى تساعد أفراد العينة على إعطاء استجاباتهم الطبيعية عليهم.

إن معظم النقد الذى يوجّه للبحوث التى تستخدم استبيانات أو استطلاعات رأى كأدوات لجمع بياناتها يتركز حول عدم صدق البيانات المعطاة ولا يتم جمعها بواسطة هذه الأدوات.

والسؤال المطروح الآن هو : هل الأفضل للباحث اختيار أدوات البحث التى تم تقنينها فعلاً والتى توجد فى البيئة العربية أم يصمم أدواته بنفسه ؟

وللإجابة عن هذا السؤال ينبغى التنويه إلى أنه يكون من قبيل تضييع الوقت أن يقوم الباحث بتصميم أداة بحث معينة ويكون لها مثيل مقنن على أفراد عينة البحث أو مناظرين لهم، إلا إذا كان الهدف من البحث هو تقنين أدوات جديدة

لجمع البيانات مثل إعادة تقنين اختبارات الذكاء القديمة أو تصميم اختبارات جديدة وتقنينها.

أما فى اختبارات الشخصية والاتجاهات أو اختبارات بعض القدرات الخاصة فإن وضعها يختلف تمامًا إذ أن معظم هذه الاختبارات ترجع لأصل أمريكى أو أوربى ومترجمة إلى اللغة العربية وحيث إن أساليب الحياة تختلف فى البلاد العربية عنها فى دول أمريكا وأوربا، فإن هذه الاختبارات تعد غير مناسبة من حيث المحتوى والمفردات للاستخدام فى البيئة العربية، ويجب أن يؤخذ فى الاعتبار قبل تقرير استخدام اختبار مترجم إلى اللغة العربية، حذف المفردات غير المناسبة للبيئة العربية وإعادة تقنين هذه الاختبارات من جديد.

تحديد طرق تلخيص البيانات :

بعد انتهاء الباحث من التخطيط للبحث فإنه من الضرورى أن يحدد كيفية تحليل البيانات التى جمعها، وإذا لم يحدث ذلك فقد يؤدى هذا إلى قصور فى الوصول إلى نتائج جادة، فعلى أساس تحليل صحيح للبيانات يمكن الحصول على نتائج صادقة. وكلما بذل مجهودًا فى دقة وسائل جمع البيانات اتضحت صورة النتائج بطريقة أوضح.

عليه فإن تحديد الطريقة الإحصائية المناسبة لتحديد البيانات ينبغى أن يتم فى مرحلة مبكرة حتى يمكن جمع البيانات بطريقة تناسب طرق التحليل الإحصائى التى تم اختبارها. وعادة ما تكون البيانات المطلوب تحليلها إحصائيًا عددية أو يمكن ترجمتها إلى أرقام، فعلى سبيل المثال نجد أن نتائج الاختبار عندما تكون جزءًا من البيانات المطلوب تحليلها فإنه ينبغى التعبير عنها بالأرقام. وفى بعض الأحيان تكون نتائج الامتحانات غير متاحة إلا بالتقديرات فإنه ينبغى تحويلها إلى درجات قبل البدء فى تحليل البيانات. فالتقديرات ممتاز، جيد جدًا، جيد، مقبول، ضعيف جدًا، يمكن التعبير عنها بدرجات تمثل مركز فئة درجات كل تقدير والمثال الافتراضى التالى يوضح الدرجات التى تعبر عن التقديرات السابقة.

جدول (١) تحويل التقدير إلى درجات فى٦ من ١٠ درجة (خام من ١٠٠ درجة)

التقدير	مدى الدرجات (افتراض)	الدرجات الخام (مراكز الفئات)
ممتاز	٨٥ - ١٠٠	٩٢,٥
جيد جدًا	٧٥ - ٨٤	٧٩,٥
جيد	٦٥ - ٧٤	٦٩,٥
مقبول	٥٠ - ٦٤	٦٠٧
ضعيف	١٥ - ٤٩	٣٢
ضعيف جدًا	٠ - ١٤	٧

والصعوبة البالغة تتضح فى البيانات التى تم جمعها بواسطة الاستبيانات واستطلاعات الرأى، فغالبًا ما تكون هذه البيانات فى صورة كيفية أو فى صورة عبارات وصفية معينة، وليست فى صورة كمية محددة. فقبل استخدام طريقة التحليل الإحصائى المناسبة ينبغى ترجمة هذه البيانات إلى أرقام. وعلى ذلك ينبغى أن تكون الإجابة على أسئلة الاستبيان من نوع (الاختيار من متعدد) فبدلاً من صياغة المفردات كما فى المثال التالى :

هل تستمتع بقراءة الكتب الدينية ؟ نعم / لا

يكون من الأفضل صياغة السؤال السابق كما يلى :

إلى أى مدى تستمتع بقراءة الكتب الدينية ؟

كثيرًا جدًا - كثيرًا - بطريقة عادية - ليس كثيرًا - لا أهتم مطلقًا

والإجابة فى الحالة الثانية يمكن أن تترجم إلى درجات ٥، ٤، ٢، ١ ولا درجة. ٥ تعنى أن الطلاب يستمتعون بقراءة الكتب الدينية بشدة، والدرجة ٤ تعنى أن الطلاب يستمتعون بقراءة الكتب الدينية، والدرجة ٣ تعنى إجابة محايدة، والدرجة ٢ تعنى أن الطلاب لا يستمتعون بقراءة الكتب الدينية، والدرجة واحد

تعنى أن الطلاب لا يستمتعهن بقراءة الكتب الدينية إطلاقًا. وهذه الطريقة تقوم على افتراض أن الفرق بين أى استجابتين متواليتين متساويتين فى كل أبعاد المقياس.

وفى المثال المعطى فإن الفرق بين كثير جدًا وكثير (يفترض) أنه يساوى الفرق بين كثير وعادى. وهنا ينبغى أن ننوه بأن نستخدم الاستبيانات بواسطة باحثين غير واعين يساعد على جمع كمية كبيرة من البيانات التى يعجز عن تحليلها والوصول منها إلى نتائج ومن الحكمة أن يفكر الباحث فى طريقة تحليل البيانات إحصائيًا قبل البدء فى تطبيق أدوات البحث على العينة بدلاً من تجميع كومة من البيانات والبحث عن طرق إحصائية لتحليلها.

الطرق الإحصائية اللازمة لبيانات البحث :

إن نجاح البحث العلمى فى التوصل إلى النتائج تحقق الأهداف المرجوة منه يتوقف على ما يتضمنه البحث من برنامج إحصائى مفصل لتحليل النتائج وتعدد المعلومات عن الإجراءات الإحصائية بالنسبة للباحث فمعرفة ما يصلح وما لا يصلح من الطرق الإحصائية يساعد الباحث على تصميم دراسته بطريقة جيدة. فجمع البيانات لن يكون له أية فائدة بدون معرفة الطرق الإحصائية (المناسبة) لمعالجتها، ويصبح المطلوب هو معرفة أى البيانات التى يمكن معالجتها بطريقة إحصائية معينة. والباحث فى مجال العلوم السلوكية والتربوية يجب أن تكون لديه حصيلة كافية من المعلومات الأساسية فى الإحصاء الوصفى.

وللقيام ببحث للحصول على درجة الماجستير أو لعمل بحث صغير يقوم به المعلم تكفى معلومات بسيطة من الإحصاء الوصفى. وكحد أدنى للمبتدئ فى البحث فى مجال العلوم التربوية والنفسية يجب أن يدرس التوزيعات التكرارية ومقاييس النزعة المركزية (المتوسط - الوسيط - المنوال) ومقاييس التباين أو التشتت (المدى - التشتت - الانحراف المعيارى - نصف المدى الارباعى)، المنحنى الاعتدالى ومعاملات الارتباط والانحراف، اختبار "ت" دلالة الفروق بين المتوسطات وتحليل التباين وبعض الإحصاءات اللابارامترية البسيطة مثل حساب كا^2.

ويوصى المؤلفات طلاب الدراسات العليا بقراءة أى من الكتب العربية والأجنبية التالية لأنها تحتوى على بعض الأمثلة الإحصائية المبنية على موضوعات التربية وعلم النفس.

الكتب العربية :

١- علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى، إعداد فؤاد البهى السيد ١٩٧٩.

٢- الإحصاء فى التربية وعلم النفس، إعداد السيد خيرى.

٣- الإحصاء فى التربية وعلم النفس، إعداد عبد العزيز القوصى.

طرق البحث فى علم النفس

الطريقة الوصفية :

تهدف هذه الطريقة إلى وصف ما هــو كـائن مـن ظواهـر معينـة بعـد جمـع الحقائق أو المقابلة أو الاختبارات أو الاستفتاءات لكل ظاهرة أو حدث معين.

مثال ذلك :

الدراسات المسحية وهى دراسات مستعرضة لعدد كبير من الحـالات نسـبيًا فى وقت معين، كالتعداد العام للسكان ودراسة الحالة الخاصة بالنمو.

أنواع الدراسات الوصفية

تنقسم الدراسات الوصفية إلى ثلاثة أنواع هى :

أ- الدراسات الوصفية المسحية.

ب- دراسات العلاقات المتبادلة.

جـ- دراسات النمو والتطور.

وفيما يلى نشرح موجز لكل نوع.

أ - الدراسات المسحية

الدراسة المسحية دراسة شاملة مستعرضة لعدد كبير من الحالات نسـبيًا فـى وقت معين، ويسفر هذا النوع من الدراسات عن إحصائيـات تسـتخلص وتجـرد مـن حالات معينة. وجدير بنا أن نميز بين مصطلحين هما : المسح survey ومسح العينة sample survey فى الحالة الأخيرة يجمع الباحث بياناته عن جـزء مـن الوقـائع التـى يهتم بها. وتوضع خطة البحث فى هذه الحالة بحيث يمكـن أن نسـتخلص مـن هـذه البيانات التى جمعت من جزء من المجتمع نتائج تصدق على المجتمع كلـه، ومـن أمثلـة ذلك دراسة ظاهرة غياب التلاميذ من المدارس الابتدائية فى إحدى المنـاطق التعليميـة بطريقة تمكننا من استخلاص نتائج تصدق على جميع المدارس بهذه المنطقة.

ب- دراسات العلاقات المتبادلة

وفى هذا النوع نذكر على سبيل المثال دراسة الحالة والدراسات المقارنة على النحو التالى :

أ - دراسة الحالة :

يمكن استخدام دراسة الحالة كوسيلة لجمع البيانات والمعلومات فى دراسة وصفية، ويمكن أيضًا استخدامها فى دراسة لاختبار فرض بشرط أن تكون الحالة مماثلة للمجتمع الذى يراد تعميم الحكم عليه. تستخدم أدوات قياس موضوعية لجمع البيانات وتحليلها وتفسيرها، وحتى يمكن تجنب الوقوع فى الأحكام الذاتية.

وتتلخص خطوات دراسة الحالة فيما يلى :

* تحديد الحالة المراد دراستها.
* جمع البيانات الضرورية لفهم المشكلة وتكوين وجهة نظر فيها، وهنا يحتاج الدارس إلى ثقافة ميدانية تمكنه من فهم الأسس العامة والأسباب التى تؤدى إلى مشاكل من النوع موضع الدراسة. ودارس الحالة لابد أن يلم بطبيعة مجتمع الحالة التى يدرسها من النواحى الاقتصادية والاجتماعية والثقافية... إلخ، وأن يكون ملمًا بسيكولوجية الفرد وله الخبرة فى وزن الأسباب المؤثرة فى المشكلة ومنح كل سبب ما يستحق من اهتمام، سواء كانت هذه الأسباب أسرية أم مدرسية. وإذا تعارضت بعض البيانات والحقائق مع البعض الآخر، فلابد من تقصى هذا التعارض، ليخلص منه أو يجد تفسيرًا له. ومن أهم الجوانب التى يستطيع الدارس أن يجمع بيانات عنها النمو الجسمى، التوافق المدرسى، العلاقات الأسرية، القدرات العقلية الخاصة والميول النفسية، التوافق النفسى والاتزان الانفعالى.

ب- الدراسات السببية المقارنة :

هناك نوع آخر من البحوث الوصفية يحاول أن يتوصل إلى إجابات عن مشكلات خلال تحليل العلاقات بين المتغيرات فيبحث عن العوامل التى ترتبط بوقائع

وظروف أو أنماط معينة، والباحث فى هذه الطريقة يجد أنه من الصعب عليه فى كثير من الحالات أن يعيد ترتيب الوقائع والتحكم فى وقعها. والطريقة الوحيدة المتوفرة لديه هى تحليل ما يحدث فعلاً لكى يتوصل إلى الأسباب والنتائج.

فلا يستطيع الباحث مثلاً أن يرتب حوادث السيارات الخطرة لكى يدرس أسبابها ولكنه يستطيع أن يدرس الظروف التى ترتبط بهذه الحوادث لكى يحاول التوصل إلى العامل أو العوامل المرتبطة بها. فإذا أمكن تحديد أسباب الحوادث فإنه يمكن اتخاذ وسائل وقائية، فقد تعزى الحوادث إلى عوامل كالسرعة الزائدة أو سوء الحالة الميكانيكية للسيارات وغير ذلك، ويمكن بالدراسة الوصفية بحث الأهمية النسبية لهذه العوامل، فمثلاً إذا ارتبطت السرعة الزائدة بنسبة عالية من الحوادث الخطرة، فإن المشرع يستطيع أن يعالج مشكلة الحوادث وضمان الأمن بوضع قوانين صارمة للمحافظة على السرعة المقررة، وإذا تبين بالدراسة أن عددًا أكبر من حوادث السيارات نشأ من عيوب ميكانيكية، فقد توضع قوانين تلزم أصحاب السيارات بفحصها من الناحية الميكانيكية على نحو دورى، وقد يقترح تحسين التصميم الهندسى لصناعة السيارات.

ولقد بذلت بعض الجهود للربط بين التدريس الجيد والردىء ونوع المعاهد التى أعد فيها المدرسون، و لم تؤدِّ هذه الدراسات إلى نتائج قاطعة، وقد يرجع ذلك إلى عدة أسباب منها صعوبة التوصل إلى محك مُرْضٍ وصادق للتدريس الجيد، فليس نوع المعهد الذى تخرج فيه المدرس هو العامل الوحيد المؤثر فى طرق التدريس، فهناك متغيرات قد تكون هامة كالحالة الاجتماعية الاقتصادية، والصفات الشخصية للمدرسة، وأنواع الخبرات غير المدرسية، والاتجاهات نحو مهنة التدريس وغير ذلك.

وعلى الرغم من أن لهذه الطريقة المقارنة بعض المزايا فى دراسة المشكلات الاجتماعية، إلا أن لها نواحى نقص عديدة منها : الإخفاق فى عزل عامل له دلالة حقيقية والإخفاق فى إدراك أن الأحداث كثيرًا ما يكون لها أسباب عديدة لا سبب

واحد واستناد النتائج على عدد محدود من الوقائع والإخفاق فى ملاحظة أن العوامل قد ترتبط معًا دون أن يكون بينها علاقة سبب ومسبب وقد يؤدى هذا بالباحث إلى نتائج كاذبة ومضللة.

جـ - دراسات النمو والتطور :

تهتم دراسات النمو بالتغيرات التى تحدث كوظيفة للزمن، وهذا النوع من الدراسات له نتائج بعيدة المدى فى الحقل التربوى فتهتم التربية بما يطرأ على الشخصية من تغير كما تهتم بضبط ما يقوم به التلميذ من تعلم ويهتم المعلم أساسًا بالتغيير الذى يحدث فى فترة زمنية قصيرة كالسنة الدراسية بينما يهتم القائمون على السياسة التعليمية بالتغيرات التعليمية فى المدى البعيد أى نتيجة لمرحلة تعليمية معينة أو نتيجة للمراحل التعليمية كلها، ويمكن أن تكون دراسات النمو كيفية وكمية، ولقد كانت الدراسات الرائدة التى قام بها أرنولد جيزل Arnold Gezell عن نمو المهارات الحركية الإدراكية عند الأطفال، وكذلك الدراسات التى قام بها جان بياجيه وزملاؤه فى أساسها وربما من الضرورى أن تبدأ دراسات فى النمو تتجاوز المستوى الوصفى إذ على أساس هذه البداية يمكن التعرف على النواحى التى تستحق القياس وتلك التى ينبغى إغفالها وللدراسات الكيفية مزالق : أن ملاحظة السلوك ووصفه فى المراحل المختلفة يتيح للفرد أن يرى ما يريد لا ما هو موجود فعلاً.

كما أن الملاحظ يواجه عند ملاحظته للسلوك وقائع لا حصر لها وقد ينغمس فى هذا السبيل من الوقائع محاولاً تسجيل مقادير هائلة من البيانات قد لا يعرف طريقة لمعالجتها.

٢- الطريقة التاريخية (المنهج التاريخى)

يهتم الباحثون عامة بالمنهج التاريخى لاتساع المجالات التى يستخدم فيها، فهو لا يقتصر على الدراسات التاريخية فى علم التاريخ، وإنما يستخدم بدرجات متفاوتة فى مجالات أخرى كالمجالات التربوية والنفسية وفى مجالات العلوم الطبيعية

والاجتماعية والاقتصادية والعسكرية وغيرها من المجالات، فقد يتناول بعض الباحثين دراسات تاريخية فى هذه المجالات، وفضلاً عن ذلك فإن كثيرًا من الدراسات فى المجالات المختلفة تخصص فى معظم الحالات فصلاً معينًا فى تقرير البحث للدراسات والأبحاث السابقة التى أجريت فى فترة ماضية وترجع أهمية هذا إلى أن معرفة نتائج البحوث السابقة أمر له أهمية بالنسبة للمشتغلين فى هذه المجالات لأنها تزودهم ببيانات ونتائج معينة تتصل بأفكار واتجاهات أو ممارسات معينة فى الماضى ترتبط بموضوعات بحوثهم فى هذه المجالات.

ومثل هذه الدراسة لها طبيعة تاريخية ويمكن أن يخضعها الباحث للنقد والتحليل ويستفيد من ذلك فى اختيار موضوعات جديدة لبحوثهم أو موضوعات تتصل بهذه النتائج وذات طبيعة تاريخية تطورية.

عمليات أساسية فى المنهج التاريخى :

يتضمن المنهج التاريخى خمس عمليات أساسية، وهى كما يلى :

أ - اختيار موضوع البحث.

ب- جمع المادة التاريخية.

جـ- نقد المادة التاريخية.

د- عرض المادة التاريخية وتفسيرها.

هـ- كتابة تقرير البحث.

وسوف نتناول فيما يلى بشىء من الإيجاز كلاً من هذه العمليات :

١- اختيار موضوع البحث :

ويكفى أن نشير إلى أن كل دراسة تاريخية تبدأ باختيار موضوع معين أو مشكلة معينة من الموضوعات أو المشكلات التى تحتاج إلى دراسة وبحث، وليس هذا كما أكدنا من قبل عملاً بسيطًا أو هينًا وإنما يحتاج إلى جهد كبير فاختيار موضوع معين للبحث التاريخى يتحدد عادة فى ضوء الأسئلة الآتية :

أ - أين وقعت الأحداث التى سيدرسها الباحث ؟

ب- من هم الأشخاص الذين دارت حولهم أو اتصلت بهم الأحداث والوقائع ؟

جـ - متى وقعت هذه الأحداث ولماذا ؟

د- ما أنواع النشاط الإنسانى التى يدور حولها الباحث ؟

ويمكن أن تستخدم هذه الأسئلة كمعايير موضوع البحث التاريخى، وهناك أيضًا معايير أخرى وأحد هذه المعايير أن يحدد الموضوع فى ضوء فكرة هامة أو عدد من الأفكار أو المعتقدات أو الاتجاهات أو التقاليد الاجتماعية الهامة، إذ يرى عدد من المؤرخين أن التاريخ ما لم يتضمن أفكارًا هامة فسوف لا يكون له أية دلالة أو مغزى. ويختلف مجال موضوع البحث باختلاف إجابة الباحث عن كل سؤال من الأسئلة الأربعة السابقة، فالمنطقة الجغرافية التى يرتبط بها موضوع البحث قد تتسع لتشمل منطقة واسعة وقد تضيق لتشمل منطقة محدودة، وكذلك فإن الأشخاص الذين تدور حولهم الوقائع والأفكار المراد دراستها قد يكونون عدة أشخاص وقد يقل العدد إلى شخصية واحدة فقط، وبالنسبة للفترة الزمنية التى تقع فيها الأحداث فقد تطول أو تقصر وقد تتعدد الأسباب وتنقسم أو تقل، وكذلك فقد تتعدد وتتنوع أنواع النشاطات الإنسانية أو تقل وتتجانس، وكل هذا بطبيعة الحال له انعكاسات على موضوع البحث ومدى اتساعه أو محدداته، وفى ضوء اعتبارات كفاية الخبرة وتوفر مصادر الحصول على المادة التاريخية والوقت والتكلفة وغير ذلك من العوامل المحددة ينبغى أن يختار الباحث الموضوع الأكثر مناسبة لهذه الاعتبارات.

ومن الواضح أن البحث التاريخى يتطلب طريقة أو طرق البحث العلمى فى بحث المشكلات التاريخية. وهو بالضرورة يتطلب معايير الدقة المنهجية وروحًا تماثل تلك التى تميز أنماط البحوث فى المجالات الطبيعية العلمية، وهذا يستلزم التعرف على موضوع البحث وتحديد المشكلة وصياغة الفروض وجمع البيانات والمعلومات وتنظيمها وتحقيقها وإثبات صدقها وتحليلها والتوصل إلى نتائج تثبت صحة الفروض

أو تدحضها وكتابة تقرير البحث بأسلوب علمى، ونشير هنا إلى أن عملية اختيار المشكلة المناسبة أمر لا يخلو من المزالق وسوء التحديد إذ ينبغى أن تكون المشكلة محددة تحديدًا كافيًا يمكّن الباحث من تحليلها تحليلاً يسمح بدراستها بصورة جيدة، وفى كثير من الحالات يجد الباحث المبتدئ صعوبة فى تحديد المشكلة ويختار فى البداية مشكلة عريضة جدًا قاسية بل وغير محددة ويدرك الباحث التاريخى ذو الخبرة فى البحث أن البحث التاريخى مثله كمثل سائر أنواع البحوث ينبغى أن يكون محدودًا ويتضمن تحليلاً دقيقًا ناقدًا لمشكلة محددة بدلاً من أن يكون دراسة سطحية لموضوع عريض.

٢- جمع المادة التاريخية :

يحرص المؤرخ أو الباحث على جمع أفضل مادة تاريخية ترتبط بموضوع دراسته أو المشكلة فى بحثه. ولذلك فهو يقوم عادة فى فترة مبكرة من البحث بالإلمام بأعمال الإنسان المتعددة والمتنوعة التى تدل على الأحداث الماضية، ويختار من بينها تلك التى تكون أكثر مناسبة لموضوع أو مشكلة بحثه، إن جمع المادة التاريخية وكذلك دراستها وتحليلها تثير صعوبات بالنسبة للباحث التاريخى ويرجع ذلك إلى أنه لا يعيش الزمن أو العمر الذى يدرسه، فهو بعيد عن الأحداث التى يبحثها، ويصعب عليه تكرارها بصورها الحية الفعلية أو إخضاعها للملاحظة المباشرة، ومن هنا كان عليه أن يجمع مادته التاريخية عن طريق مصادر أخرى تشمل الرجوع إلى آثار مخلفات الماضى وإلى خبرات وملاحظات وروايات أشخاص آخرين تتفاوت من حيث كونها مصادر أولية أو ثانوية، وفى كل هذه الحالات لا ينبغى عليه أن يعتمد إلى حد كبير على الاستدلال العقلى والتحليل المنطقى للمادة التاريخية كما سنوضح فى أجزاء تالية فى هذا الفصل.

ويقسم المؤرخون المصادر التاريخية إلى نوعين رئيسيين :

أولهما : يعرف بالمصادر الأولية.

وثانيهما : بالمصادر الثانوية، وسوف نوضح هذين النوعين من المصادر فيما يلى :

أولاً : المصادر الأولية :

إن الباحث التاريخى لا يستطيع أن يلاحظ الأحداث الماضية بنفسه ملاحظة مباشرة، وإنه لذلك يبذل كل جهد ممكن لكى يحصل على أفضل الشواهد وأفضل مادة تاريخية من مصادرها الأولية. وتشمل هذه المصادر أقوال أشخاص يُشهد لهم بالكفاية فى الرواية والتاريخ ممن شهدوا الحوادث الماضية بعونهم أو سمعوها بآذانهم أو بمعنى آخر ممن عاشوا هذه الأحداث على وعى صحيح بها، كما تشمل أيضًا المصادر الأولية الآثار المادية والوثائق باعتبارها تحتوى على مادة تاريخية عن الحدث أو الشىء المراد دراسته.

١ – الآثار :

توجد أنواع متعددة ومتنوعة من الآثار والمخلفات التاريخية التى تتصل بشخص معين أو جماعة معينة أو عصر من العصور التاريخية، وهى تعبر عن بقايا حضارات وأحداث معينة قامت أو حدثت فى الماضى، ومن أمثلة هذه الآثار بقايا المبانى والأدوات والملابس والأوانى والأسلحة والرسوم و الأهرامات والمعابد والتماثيل أو بقاياها وغير ذلك من الأشياء المادية التى كانت تستعمل فى الماضى ومثل هذه الآثار لم يقصد أصلاً من وجودها أن تنتقل إلينا البيانات والمعلومات عن العصور التى ظهرت واستخدمت فيها ولكن الباحث التاريخى يستطيع أن يستفيد منها كثيرًا فى دراسته لحدث موضوع تاريخى معين، فمثلاً دراسة محتويات مقبرة قديمة قد تكشف لنا عن قدر كبير من البيانات والمعلومات عن أسلوب حياة الناس فى حقبة تاريخية معينة من حيث طبيعة طعامها أو ملبسها وأسلحتهم ورسومهم ومعتقداتهم الدينية وتقاليدهم وطرق معيشتهم، فالأهرام مثلاً مصدر هام من مصادر فهمنا للحضارة المصرية القديمة فى عصور معينة، وفهمنا لأنماط اجتماعية معينة فى تلك العصور، ورغم قيمة ما توفره لنا مثل الآثار من معلومات وفهم الماضى، إلا أنها وحدها غير كافية لإعطائنا صورة متكاملة عن حضارة عصر ما، ولابد للباحث التاريخى من أن يستخدم مصادر أخرى من الوثائق بأشكالها وأنواعها المختلفة.

ومن أمثلة الآثار أيضًا المطبوعات مثل الكتب والشهادات والكشوف والسجلات والعقود وكشوف الحضور والغياب فى المدارس مثلاً، وكذلك تشكل آثار المخطوطات مثل التلاميذ ورسومهم والتمارين التى يقومون بالإجابة عليها، وقد عثر على أوراق البردى التى توضح هذه الآثار عن النشاط التدريبى-التعليمى فى العصور المصرية القديمة.

٢- الوثائق :

والوثائق على عكس الآثار أحدث أساسًا لكى تنقل إلينا معلومات عن وقائع وأحداث ماضية. وبعبارة أخرى فإن الوثائق التاريخية تكتب عادة بواسطة أشخاص اشتركوا فعلاً فى واقعة معينة أو على الأقل شهدوا عليها، وهى تعد لكى تنقل بيانات ومعلومات بقصد استخدامها كمصادر أولية.

وتأخذ الوثائق أشكالاً متعددة، ومن أهمها السجلات الشفهية والسجلات المكتوبة والسجلات المصورة والسجلات الصوتية.

وفيما يلى وصف موجز لكل نوع من هذه السجلات :

أ - السجلات الشفهية :

ومن أمثلتها الأساطير والحكم والأمثال، والقصص والخرافات الشائعة والأساطير والحكايات الشعبية، وما يحكى عن أنواع الألعاب والرقصات والاحتفالات وذكريات شهود العيان عن أحداث الماضى.

ب- السجلات المكتوبة :

ومن أمثلتها :

أ - السجلات الشخصية مثل كتابة اليوميات والسيرة الذاتية والخطابات والوصايا والعقود والمسودات الأصلية من المحاضرات والخطب والمقالات والكتب.

ب- السجلات الرسمية مثل الدساتير والقوانين واللوائح والعهود والمواثيق والمعاهدات والإحصاءات الهامة والتقارير والمعلومات الصادرة عن هيئات أو مؤسسات أو

لجان أو منظمات اجتماعية أو علمية أو مهنية معينة، ومنها أيضًا المخطوطات الموجودة على أوراق البردى أو على جلود الحيوان أو منقوشة على الأحجار تتضمن معلومات ومعانى قصد منها عند كتابتها أن تنقل صورة للحياة فى العصر الذى كتبت فيه إلى العصور التالية له.

جـ - السجلات المصورة : ومن أمثلتها الرسوم والنحت والصور الفوتوغرافية وصور الأفلام بأنواعها المختلفة كما تشمل أيضًا صور طوابع البريد والنقود.

د- السجلات الصوتية : ومن أمثلتها التسجيلات الصوتية على جميع الاسطوانات وأشرطة التسجيل المختلفة كما فى حالة الأحاديث والخطب السياسية المسجلة.

هـ- الوثائق التربوية : الكتب والأدوات والوسائل التعليمية ووسائل العقاب والامتحانات التى كانت تستخدم فى الماضى وكذلك صور هذه الأشياء أو رسوماتها وأشكال الشهادات والبطاقات المدرسية واستمارات الحضور والغياب والزى المدرسى وكراسات التلاميذ والتقارير المختلفة عن التعليم ونظمه وعيوبه ومقترحاته وإصلاحه، جميعها تمثل أنواعًا من الآثار والوثائق التربوية.

ولابد أن نشير هنا قبل أن ننتقل إلى مناقشة المصادر الثانوية إلى أن الآثار كمصدر أولى للمادة التاريخية لا يؤدى كثيرًا إلى الأخطاء لا من حيث بيان صحة نسبتها إلى عصورها أو إلى فتراتها التاريخية، وهى بذلك تتكافأ مع مؤثر حقيقى فعلى، أما فى حالة الوثائق فاحتمال الخطأ فيها بالرغم من أنها وسائل أولية إلا أنها غالبًا ما تعبر عن الآثار المتبقية فى نفسية إنسان عن واقعة أو حدث تاريخى معين، والإنسان كما نعلم يتأثر بعوامل كثيرة وقد تعرضه للخطر أو تدفعه إلى تعريف الحقيقة وتزييفها، ومن هنا فإن بحثها من جانب المؤرخ أو الباحث التاريخى يتطلب محاولة شاقة للكشف عن العوامل النفسية والإنسانية التى أثرت فيمن كتب هذه الوثائق والسجلات القديمة التى تناولتها أيدٍ كثيرة ويحتمل أن تكون فى كل مرة قد غيرت أو عدلت فى شكلها أو حقائقها، وقد ترجع هذه الصعوبة أيضًا إلى أن بعض

المؤرخين القدامى يحتمل أن يكونوا قد توخوا الدقة الكافية أو الموضوعية فيما يكتبون ويؤرخون.

ثانيًا : المصادر الثانوية :

وتشمل هذه المصادر ما يرويه شخص معين من معلومات نقلاً عن شخص آخر شاهد فعلاً واقعة معينة في الماضي أو شارك فيها، ويشهد له أيضًا بكفاية روايته. وواضح أن المصدر الثانوي يروى عن مصدر أولى وأن الراوى أو المتحدث أو كاتب المصدر الثانوى لم يكن قد شهد الواقعة، وإنما يروى أو يكتب ما قاله أو كتبه شخص آخر حضر فعلاً هذه الواقعة. وتشمل المصادر الثانوية أيضًا المصادر التي تنقل على وجه العموم من مصادر أولية سواء كانت المصادر الثانوية أشخاصًا أو كتبًا أو مراجع مكتوبة أو مطبوعة، فمعظم كتب التاريخ ودوائر المعارف يكتبها أشخاص بعيدون عن الرواية الأصلية والملاحظة المباشرة للوقائع التاريخية، فبالتالى فهى أمثلة لمصادر ثانوية. ورغم أن المصادر الثانوية عادة ما تكون محدودة القيمة بالنسبة للمصادر الأولية، حيث أن احتمال الأخطاء فى المصادر الثانوية أكبر نتيجة انتقال البيانات من شخص إلى آخر. وتكرار هذا النقل عن الآخرين أكثر من مرة إلا أن المصدر الثانوى له وظيفته فى تزويد الباحث بمعلومات عن الظروف والآراء التى قيلت حول المصدر الأول.

وفى بعض الدراسات التاريخية قد يكن من الضرورى أن يبدأ الباحث باستخدام مصادر ثانوية، وعلى الأخص عندما لا تكون المصادر الأولية معروفة له فى البداية.

وفى مثل هذه الحالة، فإن الباحث يجد فى المصدر الثانوى ما يساعده على معرفة المصادر الأولية والاهتداء إليها، فمثلاً إذا أراد باحث معين أن يكوّن قائمة بأسماء كتب اللغة العربية التى تستخدم فى المدارس القديمة قد يكون من الضرورى أن يرجع إلى قائمة ببليوجرافية عن اللغة العربية وتاريخ تدريسها على نحو منظم فى

المدارس. وهذه تمثل مصادر ثانوية، وقد تفيد هذه المصادر فى التعرف على الكتب الدراسية المستخدمة قديمًا فى تعلم اللغة العربية فيرجع إليها الباحث ويستخدمها باعتبارها مصادر أولية عن الفترات التى استخدمت فيها.

كذلك إذا أراد باحث أن يدرس التطور التاريخى للتعليم الابتدائى فى مصر، فإنه قد يبدأ بدراسة بعض الكتب الهامة عن التعليم الابتدائى وتاريخه فى مصر وهى كتب ومراجع تمثل مصادر ثانوية، ثم من خلال هذه الدراسة يتوصل إلى معرفة بعض المصادر الأولية التى يمكن أن يلجأ إلى استخدامها مثل لوائح وقوانين وسجلات ووثائق تعليمية عن تاريخ التعليم الابتدائى فى مصر خلال فترات زمنية معينة.

وواضح أن المصادر الثانوية ليس لها علاقة فيزيقية مباشرة بالواقعة موضوع الدراسة فإن اهتم باحث معين بدراسة حياة شخصيات تربوية معيبة لمعرفة جوانب عن حياتهم وأفكارهم التربوية، كأن يتناول باحث معين بالدراسة حياة شخصية مثل إسماعيل القبانى أو فريد أبو حديد فإن الباحث فى مثل هذه الحالة يستطيع أن يستخدم مصادر مكتوبة بواسطة هذه الشخصيات نفسها أو كتب كتبها أشخاص يعرفون هذه الشخصيات معرفة جيدة ويؤرخون بصدق ويتميزون بالأمانة فى عرض الوقائع. وقد يستخدم الباحث كتبًا أخرى كتبها شخص لا يعرف هذه الشخصيات وإنما كتب عنها مثلاً من كتب ومصادر ثانوية أخرى للتحقق من بعض المعلومات التى قد لا تكون كافية فى المصادر التى رجع إليها، إن ما نقصد إليه من هذا المثال أنه كلما كانت المعلومات تنقل من مصادر أولية أو قريبة من المصادر الأولية بصحة روايتها كلما كان احتمال صحتها أكبر، ومن ناحية أخرى، كلما كانت المعلومات تنقل عن مصادر عن طريق سلسلة من الأشخاص تتباعد عن الشخصيات الأصلية كلما كان احتمال الخطأ فى المعلومات المنقولة أو المنسوبة إلى هذه الشخصيات أكبر. ومثل هذه الأمور ينبغى أن يعطيها الباحث العناية الكافية للحصول على معلومات تتوفر لها معايير للصحة أكبر. وهذا ينقلنا إلى النقطة التالية، وهى النقد التاريخى.

٣- نقد المادة التاريخية :

ومن العمليات الأساسية فى المنهج التاريخى نقد المادة التاريخية التى يجمعها الباحث، سواء استخدم فى الحصول عليها مصادر أولية أو مصادر ثانوية، والغرض من هذا النقد التأكد من صدق المصدر وصحة المادة الموجودة فى المصدر أو التى ينقلها. ومن العبارات المألوفة فى الدرسات التاريخية أن الشك هو بداية الحكمة فى هذه الدراسات، وهذا يتطلب من الباحث أن يفترض مقدمًا أن المعلومات التى يجمعها تحتاج إلى نقد وإثبات لصحتها، وتزداد الحاجة إلى نقد المادة التاريخية كلما باعد الزمن بين واقعة معينة ووقت تسجيلها، احتمالاً للتحيز إلى المادة المسجلة وعلى الأخص فى المصادر الثانوية، ويلزم الباحث فى عملية النقد هذه عدد من المعارف والمهارات والاتجاهات حتى يصل إلى حكم تاريخى سليم، أو مجموعة من البيانات والوقائع المحققة التى يمكن قبولها باعتبارها جديرة بالثقة إلى درجة يمكن استخدامها فى البحوث التاريخية على أنها سند أو دليل تاريخى محقق.

ومن أمثلة هذه المعارف والمهارات معرفة اللغات القديمة واللغات الأجنبية، ودرجة واسعة عميقة فى المعرفة التاريخية والثقافية والاجتماعية، وكذلك مهارات واتجاهات النقد السليم للمادة التاريخية. ويقسم النقد التاريخى إلى نوعين رئيسيين :

أولهما : يعرف بالنقد الخارجى.

ثانيهما : يعرف بالنقد الداخلى.

٤- فرض الفروض والتحقق منها :

بعد جمع البيانات وإخضاعها لعمليات النقد الخارجى والداخلى لإثبات أصالتها وصحتها ومعناها فى وضوح، تبقى مشكلة تركيب المادة، إذ ينبغى أن يجمع الباحث الأجزاء الصغيرة من المادة معًا لكى تشكل نموذجًا أو نمطًا له معنى يكون بمثابة الدليل الذى تجمع لديه ثم يستخدم هذا فى اختبار الفرض الذى وضعه من قبل، وهذه المرحلة من البحث تتطلب من الباحث قدرًا كبيرًا من الخيال وسعة الأفق

كما أنها تتطلب اتباع طريقة التفكير المنطقى بدقة وينبغى عند بناء الفروض أو التفسيرات الممكنة ألا يقع الباحث فيما حذرنا إليه من أن الواقعة أو الحدث التاريخى لا يمكن أن يفسره سبب واحد تفسيرًا شاملاً مرضيًا، وإنما هناك عدة أسباب، وإذا أراد الباحث أن ينتقى منها أحدها أو بعضها فينبغى أن يختار العبارات التى تجنبه الوقوف فى الخطأ، كأن يقول مثلاً أن هذا السبب أهم الأسباب أو له أهمية خاصة فى بحث الموضوع، وبالمثل فى حالة تحديده لعدة أسباب.

ووظيفة الفرض أو الفروض فى البحوث التاريخية لا تختلف عن وظيفته فى بقية البحوث.

٥- عرض النتائج وكتابة التقرير :

بعد أن يحدد الباحث النتائج التي توصل إليها ويصنفها ويربط بينها ويقوم بتحليلها وتفسيرها، تبدأ خطوة عرض النتائج وكتابة التقرير.

ويجب على الباحث عرض النتائج فى منتهى الدقة والإشارة إلى قائمة المراجع والمصادر حسب أهميتها.

أما بالنسبة لكتابة التقرير، فهناك قواعد علمية يحسن بالباحث اتباعها وهى تتمثل فى ثلاثة عناصر هى :

١- التمهيد ٢- صلب التقرير ٣- مراجع التقرير

أولاً : التمهيد :

يسبق نص تقرير البحث وفصوله عدة صفحات تمهيدية، وتشمل هذه الصفحات ما يلى :

أ - صفحة عنوان البحث.

ب- صفحة الإجازة.

جـ - صفحة الشكر.

د- قائمة محتويات الرسالة.

هـ- قائمة الجداول.

و- قائمة الأشكال والرسوم البيانية (إن وجدت).

ويراعى فى صفحة عنوان البحث أن تحتوى على البيانات التالية :

أ- عنوان البحث.

ب- اسم الباحث كاملاً.

جـ - اسم الكلية أو الجامعة التى يقدم إليها البحث.

د- الدرجة العلمية التى يقدم البحث للحصول عليها.

هـ- اسم الأستاذ المشرف أو أسماء الأساتذة المشرفين على البحث فى حالة وجود أكثر من مشرف.

و- السنة التى تمنح فيها الدرجة العلمية.

ويراعى فى كتابة هذه المعلومات أن تتوسط بين هامشى الصفحة ولا تستعمل علامات الوقوف فيها، وإذا زاد العنوان على سطر واحد تكتب عبارات العنوان على شكل هرم مقلوب، مع ترك مسافتين بين كل سطر.

ويلى صفحة العنوان صفحة الشكر، وفيها يوجه الباحث شكره وتقديره للأساتذة المشرفين على البحث وغيرهم ممن قدموا لها الإرشادات، ولا يزيد هذا الجزء من التمهيد عن صفحة واحدة أو صفحتين عادة.

ويلى صفحة الشكر صفحات محتويات الرسالة والتى يكتب فيها عنوان كل فصل من فصول الرسالة والعناوين الفرعية التى تكتب إلى الداخل تحت العنوان الرئيسى للفصل، ثم يلى ذلك صفحة قوائم الجداول والأشكال البيانية، على أن تبدأ كل منها فى صفحة مستقلة، ويكتب ناحية اليمين الجدول، فى وسط الصفحة يكتب العنوان كما هو فى صلب الرسالة، ويكتب جهة اليسار رقم الصفحة.

ويراعى أن الأرقام لا تستخدم فى ترقيم صفحات الجزء التمهيدى من الرسالة، وإنما تستخدم الحروف الأبجدية ولا تأخذ صفحة العنوان أى ترقيم.

ثانيًا : طلب التقرير (البحث) :

ويحتوى البحث على أربعة أقسام هى :

١- مشكلة البحث.

٢- إجراءات البحث.

٣- تحليل النتائج وتفسيرها.

٤- التوصيات والملخص.

ثالثًا : المراجع والملاحق :

تعتبر قائمة المراجع والملاحق من المؤشرات الهامة فى الحكم على قيمة البحث وتقدير الجهود التى يبذلها الباحث فى تقصى المعلومات المرتبطة ببحثه، ولذا يجب أن يتحرى الباحث الدقة فى كتابة المراجع، وكذلك ملاحق الرسالة التى تعتبر بمثابة مواد مساعدة لا يستطيع الباحث أن يضعها فى صلب الرسالة حتى لا يقطع تسلسل الموضوع، ومثال ذلك استمارات البحث... صور الخطابات ... إلخ.

وبصفة عامة، ترتب المراجع فى قائمة أبجدية واحدة، أو تصنف فى بعض الأحيان تحت عناوين مثل الكتب، التقارير، الرسائل غير المنشورة، أما الملاحق فإنها تصنف فى مجموعات وترقم بحروف أبجدية وأرقام وتسجل فى قائمة المحتويات.

البحث التاريخى عمل يبعث الرضا والحماس ولكن من المهم أن تعرف إنجازاته وحدوده، فبعض الناس يعتقدون أن الباحثين يستطيعون تقديم أكثر مما هو فى وسعهم ، البعض يعتقدون أنهم لا يستطيعون تقديم بيانات يمكن الوقوف فيها، ولعل الحقيقة قائمة بين هذين الطرفين المتناقضين.

ضبط المتغيرات المتداخلة :

ويقصد بضبط المتغيرات استبعاد كافة المتغيرات فيما المتغير المستقل، ويتم هذا الاستبعاد بطرق متعددة منها تعريض جماعة المتغير المستقل (وتسمى بالجماعة التجريبية للمتغير المستقل)، وعدم تعريض جماعة أخرى تسمى بالجماعة الضابطة

لهذه المتغيرات، يقارن بعد ذلك بين سلوك الجماعتين، ومن شأن هذا الإجراء التجريبى أن يساعد على ملاحظة التغير فى السلوك نتيجة للمتغير المستقل وحده.

فعند دراسة العلاقة بين العمر الزمنى والقدرة على التعلم، تختار مجموعة متشابهة من الأطفال فيما عدا العمر الزمنى، فهم من أعمار زمنية مختلفة، وأعطيناهم واجبًا معينًا فى زمن واحد، ثم قمنا بقياس ما حصلته كل مجموعة العمر الزمنى المتغير المستقل والقدرة على التعلم المتغير التابع والمتغيرات الداخلية هى الذكاء والخبرة والدافعية للتعلم.

ويمكن تقسيم المنهج التجريبى إلى الأنواع الآتية :

أ – المنهج الوظيفى :

يستهدف هذا المنهج البحث عن علاقة وظيفية بين متغير مستقل وآخر تابع مثل علاقة الذكاء كمتغير مستقل بالتحصيل الدراسى كمتغير تابع أو علاقة أنماط التربية الأسرية كمتغير مستقل بالقدرة على التفكير الابتكارى كمتغير تابع.

ب– المنهج العاملى :

يستهدف هذا المنهج البحث عن وجود سمة معينة أو عدم وجودها، فهو يهدف إلى كشف العوامل التى تتيح بعض الفروض لإظهار علاقات ذات أهمية، مثل تحديد العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسى لدى طلبة كليات التربية بالمدينة المنورة.

ولقد استخدم العلماء هذا الأسلوب الإحصائى المتطور لاستكشاف القدرات الأساسية لدى الإنسان وتحديد معالمها وخطوات هذا المنهج، نبدأ بتطبيق عدد كبير من الاختبارات (حوالى ٢٠ اختبارًا أو أكثر) على عينة كبيرة من الأفراد ثم نحسب بعد ذلك معاملات الارتباط بين كل اختبار والآخر، فنحصل على عدد كبير من الارتباطات نقوم بتجميعها فى جدول يسمى بمصفوفة الارتباطات ثم تجرى على هذا الجدول بعض المعالجات الإحصائية للحصول على العوامل المطلوبة.

جـ- طريقة المجموعة الواحدة (منهج المجموعة الواحدة) :

يجرى هذا النوع من التجارب على مجموعة واحدة من الأفراد ولذلك فهو سهل الاستخدام فى البحوث التربوية التى تجرى على التلاميذ فى الفصول حيث لا يتطلب هذا التصميم إعادة تنظيمهم وتوزيعهم ويستخدم عادة نفس التلاميذ ويقارن تحصيلهم مثلاً فى ظل ظروف معينة بتحصيلهم فى ظل ظروف أخرى، بمعنى أن الجماعة الواحدة تمر بحالتين، إحداهما تضبط الأخرى. ومن الناحي النظرية لا يوجد ضبط أفضل من استخدام نفس المجموعة فى الحالتين طالما أن جميع المتغيرات المستقلة المرتبطة بخصائص أفراد المجموعة والمؤثرات فى المتغبر التابع قد أحكم ضبطها.

ويمكن أن نلخص هذا التصميم فى الخطوات الإجرائية الآتية :

١- يجرى اختبار قبلى على المجموعة وذلك قبل إدخال المتغير المستقل فى التجربة.

٢- يستخدم المتغير المستقل على النحو الذى يحدده الباحث ويضبطه، ويهدف هذا الاستخدام إلى إحداث تغيرات معينة للمتغير التابع يمكن ملاحظتها وقياسها.

٣- يجرى اختبار بعدى لقياس تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع.

٤- يحسب الفرق بين القياس القبلى والقياس البعدى ثم تختبر دلالة هذا الفرق إحصائيًا.

وهناك تصميم آخر يستخدم المجموعة الواحدة لكى تمر بحالتين إحداهما تضبط الأخرى ويتلخص هذا التصميم فى الخطوات الآتية :

١- يجرى اختبار قبلى على أفراد المجموعة.

٢- يستخدم مع المجموعة الأساليب العادية التى تمثل عامل الضبط كأن يستخدم طريقة التدريس التقليدية فى وحدة دراسية معينة.

٣- يجرى اختبار بعدى على أفراد المجموعة ويحسب متوسط الزيادة فى المتغير التابع وهو التحصيل فى هذه الوحدة الدراسية.

٤- يجرى اختبار قبلى آخر يرتبط بتدريس وحدة أخرى.

٥- تتبع طريقة جديدة فى تدريس الوحدة الثانية، وهى تمثل فى هذا التصميم، المتغير المُستقل.

٦- يجرى اختبار بعدى على نفس أفراد المجموعة وتحسب متوسط الزيادة فى المتغير التابع، وهو التحصيل فى الوحدة الثانية.

٧- يقارن بين متوسطى الزيادة فى الحالة الأولى ومتوسط الزيادة فى الحالة الثانية وتختبر دلالة هذا الفرق إحصائيًا.

ومن المهم عند استخدام هذا التصميم أن تكون الوحدتان المستخدمتان ذات مستوى صعوبة واحدة وأن يخصص لتدريسها فترة زمنية واحدة. وأن تكون لهما نفس الدرجة فى إثارة اهتمام التلاميذ وأن يسفر الاختباران المستخدمان عن درجات ذات قيمية قياسية متساوية.

وقد يبدو لأول وهلة أن طريقة المجموعة الواحدة طريقة مثالية لضبط جميع المتغيرات ما عدا المتغير المستقل ولكن التأمل الدقيق لهذا النوع من التصميم يكشف لنا عن كثير من المتغيرات غير المضبوطة التى يمكن أن تؤثر فى المتغير بطريقة عنه فى أخرى أو أكثر تحمسًا لإحداهما، كما أن التلاميذ فى حالة الاختبار البعدى يصبحون أكبر سنًا وأكثر نضجًا عما كانوا عليه فى بداية التجربة، وكذلك فقد ينتقل أثر ما تعلموه فى القياس القبلى ليظهر فى القياس البعدى، وبالتالى يكون التأثير الذى أسفرت عنه التجربة محصلة لتأثير القياس والمتغير المستقل، هذا بالإضافة إلى أنه من المعروف فى الدراسات التجريبية أن جدة الطريقة تؤدى إلى تحسن فى التحصيل بغض النظر عن قيمتها الحقيقية فى التأثير.

د- طريقة المجموعات المتكافئة :

وللتغلب على عيوب التصميم التجريبى فى المجموعة الواحدة تستخدم التصميمات التجريبية التى تتضمن أكثر من مجموعة، ومن أبسط هذه التصميمات، طريقة المجموعة التجريبية الواحدة والمجموعة الضابطة الواحدة، غير أن هناك

تصميمات أخرى تستخدم مجموعة تجريبيـة واحـدة مـع مجموعتـين أو ثـلاث ضابطـة وتصميمات أخرى تستخدم أكثر من مجموعة تجريبيـة مـع مجموعـة ضابطـة واحـدة، وينبغي فى جميـع هـذه الحـالات أن يراعـى البـاحث تحقيـق التكـافؤ بـين المجموعـات المستخدمة وهناك أساليب لتحقيق هذا التكافؤ وهى :

١- الانتقاء العشوائى لأفراد المجموعات :

وفى هذه يفترض الباحث أن المجموعات التجريبية والضابطة قد اختيرت من مجموعات كبيرة من الأفراد (أى من مجتمع أصلى واحد كبير) ثـم يستخدم أسـاليب للاختيار العشوائى، وبعبارة أخرى يؤدى استخدام الأسـاليب العشـوائية فـى انتقـاء أفراد هذه المجموعات إلى تحقيق المساواة بين احتمالات الاختيار لكـل فـرد مـن أفـراد المجتمع الأصلى. وهذا أسلوب من أساليب تحقيق التكـافؤ بـين المجموعـات الأصليـة. ويمكن استخدام الجداول العشوائية للقيام بهـذه العمليـة أو أى طريقـة أخـرى تكفـل الاختيار العشوائى.

٢- التكافؤ بين المجموعات :

على أساس متوسطات درجات المجموعات التجريبيـة والضابطـة وانحرافاتهـا المعيارية للمتغيرات المؤثرة فى المتغير التابع ما عدا المتغير المستقل. وفى هذا النوع من التكـافؤ يضبـط التوزيـع التكـرارى وتتـم المسـاواة تقريبًـا بـين المجموعـات التجريبيـة والضابطة بتماثل النزعة المركزية والتشتت فى المجموعات، فإذا كان العمر هـو المتغـير الذى نريد التكافؤ على أساسه لارتباطه بموضوع البحـث فإننـا نختـار جماعـات ذات متوسط عمرى واحد قد يتطلب الأمر استبعاد بعض أفراد إحدى المجموعات ليتحقـق التكافؤ بينهما ومن الممكن أن يكون متوسط الأعمار واحدًا فى مجموعتين والتشـتت فيها مختلفًا ولذا يتعين على الباحث أن يراعى أن يكون التشتت واحدًا فيها.

٣- طريقة الأزواج المتماثلة :

وتتطلب هـذه الطريقة أن يختـار الأفراد على أسـاس اختيـار أزواج بحيث

تكون خصائص الفردين فى كل زوج متماثلة فى السن والذكاء وغيرها من المتغيرات المؤثرة فى نتائج التجربة. ويعين عشوائيًا واحدًا من كل زوج المجموعة الضابطة ويوضع الفرد الآخر فى المجموعة التجريبية، وعلى أساس المسلمة القائلة بأن مجموع المقادير المتساوية متساوٍ يتحقق التكافؤ بين المجموعات الضابطة والمجموعة التجريبية، وبهذا تحذف جميع المتغيرات المؤثرة ما عدا المتغير المستقل المراد اختبار تأثيره.

٤- طريقة التوائم :

وفى هذه الطريقة تستخدم التوائم المتماثلة حيث نضع أحد التوأمين عشوائيًا فى المجموعة التجريبية مثلاً، والآخر فى المجموعة الضابطة، وقد استخدمت هذه الطريقة وحققت نجاحًا فى البحوث التى تدرس أثر الوراثة والبيئة فى تحديد خصائص الشخصية كالذكاء وسمات الشخصية والخصائص الجسمية إلا أنه من الناحية العملية يصعب أن نوفر أعدادًا كافية من التوائم لتحقيق التكافؤ بين المجموعات التجريبية والضابطة.

بعض الملاحظات على الطريقة التجريبية :

يعتبر المنهج التجريبى أدق أنواع المناهج وأكفأها فى التوصل إلى نتائج دقيقة يوثق بها، ويرجع ذلك إلى اعتبارات كثيرة من أهمها :

أولاً : أنه يسمح بتكرار التجربة تحت شروط واحدة مما يتيح جمع الملاحظات والبيانات عن طريق أكثر من باحث، وهذا يساعد فى التحقق من ثبات النتائج وصدقها.

ثانيًا : أن يتيح للباحث أن يغير عن قصد وعلى نحو منظم متغيرًا معينًا وهو المتغير التجريبى أو المستقل ليرى تأثيره على متغير آخر وهو المتغير التابع، وذلك مع ضبط جميع المتغيرات الأخرى وبناء على ذلك يمكن للباحث أن يدرس

العلاقات العلمية أو البيئية بين المتغيرات الظاهرة وبصورة أدق عما لو اتبع المنهج الوصفى أو التاريخى.

ولقد ترتب على ذلك أن الباحثين فى المجال التربوى والنفس الاجتماعى يحاولون اتباع هذا المنهج فى دراسة الظاهرات التى تقع فى مجال تخصصاتهم.

غير أن هناك صعوبات تواجههم وتتطلب بذل المزيد من الجهد لإمكان الاقتراب من متطلبات هذا المنهج فى دراساتهم الميدانية، ومن أمثلة هذه الصعوبات ما يلى :

١- لما كانت المدارس لها رسالة لا تهدف فى الأساس إلى إجراء التجارب، والاضطلاع بالبحوث فإنه من المتوقع أن يصادف فى أى بحث تربوى صعوبات إدارية وتنظيمية تحول دون استخدامه لبعض التصميمات التجريبية وأساليب الضبط التى أشرنا إليها من قبل والتغلب على مثل الصعوبة فإن بعض النظم التعليمية تنشئ مدرسة أو أكثر تجرى فيها التجارب العديدة لكل ما يستحدث فى الحقل التربوى من أساليب التعليم، ويطلق على هذه المدارس اسم المدارس التجريبية.

٢- إن النتائج التى تتوصل إليها من التجريب التربوى لا تقتصر على أفراد التجريب، وإنما تعمم على جماعات أكبر من العينة موضع الدراسة ولذلك فما لم يكن العينة فى فى التجربة ممثلة للمجتمع الأصلى المراد تطبيق النتائج أو تعميمها عليه، فإن الباحث ينبغى أن يتوخى الحذر عند تعميم نتائجه.

٣- ثمة صعوبات سوف تعترض الباحث فى ضبط المتغيرات فى التجارب التربوية التى تجرى على التلاميذ فى الأحوال العادية بسبب طبيعة تقسيم التلاميذ توزيعهم على الفصول والصفوف غير أن الباحث يستطيع أن يتغلب على كثير من مثل هذه الصعوبات باستخدام أساليب إحصائية مثل الاختيار العشوائى وتحليل التباين المصاحب والارتباط الجزئى والارتباط المتعدد وغير ذلك من الطرق الإحصائية.

٤- ولما كانت المتغيرات التجريبية فى البحوث التربوية عادة تتضمن استخدام طرق أو أدوات أو وسائل تعليمية معينة لبيان فاعليتها التعليمية والمفاضلة فيما بينها، فإن ذلك يخلق أمام الباحث صعوبات مؤداها أن فاعلية أية طريقة أو وسيلة يصعب إرجاعها إلى عامل واحد فقط لأن الظاهرات التربوية والنفسية الاجتماعية ظاهرات معقدة متداخلة العوامل تحكمها العلية الشبكية أكثر مما تحكمها العلية الخطية (أى علاقة بسيطة بين متغيرين)، وهذا ما ينبغى أن يدخله الباحث فى اعتباره عند تفسيره لنتائج تجربته، وخاصة ما يتصل بتأثير أو فاعلية العامل التجريبى.

٥- ينبغى على الباحث فى الحقل التربوى أن يراعى فى تصميمه التجريبى وفى تنفيذ هذا التصميم استخدام ظروف للتجربة تقترب إلى حد كبير من الواقع التعليمى العادى حتى يكون لنتائجها قابلية أكثر للتعميم والتطبيق أما إذا أجريت التجربة تحت ظروف مصطنعة لا تمثل الواقع التعليمى فإن نتائجها فى مثل هذه الحالة لا تكون صالحة للتطبيق على المشكلة التى درست فى ظروف حجرات الدراسة العادية.

٦- لما كانت النتائج أو التصميمات التى يتوصل إليها الباحث التجريبى التربوى تعتمد على استخدام وسائل معينة لقياس مثل هذه الاختبارات والاستفتاءات فينبغى مراعاة الدقة فى اختيار مثل هذه الوسائل لأغراض البحث حتى النتائج على درجة مقبولة من الدقة والثبات والصدق.

وهذا يتطلب من الباحث أن يحقق لأدوات بحثه الشروط التى ينبغى أن تتوفر فى أداة القياس الجيدة.

الطريقة الكلينيكية

تستخدم الطريقة الكلينيكية فى دراسة حالة فردية بعينها، فهى تستخدم أساسًا لأغراض عملية، من أجل تشخيص وعلاج مظاهر الاختلال التى تحمل

الشخص على الذهاب إلى الإكلينيكى، ولكن هذا لا يمنع من وجود هدف علمى. فإن دراسة العديد من الحالات الفردية ومقارنتها بعد ذلك يمكن أن تمدنا بمعلومات نظرية لها قيمة عامة. لقد نشأ المنهج الكلينيكى من الائتلاف ما بين تيارين هما : علم النفس الطبى، علم النفس التطبيقى القياسى. ذلك أن المرض حالة يستحيل استحداثها تجريبيًا من حيث المبدأ، ومن هنا كانت ضرورة الالتجاء فى تناولها إلى منهج خاص هو المنهج الكلينيكى. والمنهج الكلينيكى يعنى الدراسة العمقية للحالات الفردية بصرف النظر عن انتسابها إلى السوية أو المرض.

مسلمات المنهج الكلينيكى :

ثمة مسلمات ثلاث يستند إليها المنهج الكلينيكى :

أ - تستند المسلمة الأولى إلى التصور الديناميكى للشخصية، بمعنى أن ننظر إليها وإلى المسالك التى تصدر عنها أنها نتاج الأجهزة المختلفة أو قل الصراع ما بين القوى المختلفة، فالدراسة السيكولوجية للشخص ليست فى الواقع غير دراسة لصراعاته، فكل كائن بشرى بل وكل كائن حى يوجد دائمًا فى موقف صراع.

ب- تنحصر المسلمة الثانية فى النظر إلى الشخصية كوحدة كلية حالية، فقد كانت العناية فى البداية تقتصر على مجرد الأعراض الخاصة بالمرض فى انعزال عن الشخصية، وكأن هذه الأعراض لا تنتسب إلى شخص بعينه فى بيئة بعينها. أما المنهج الكلينيكى اليوم فليس للأعراض عنده من دلالة أو معنى إلا بالرجوع للوحدة الكلية للشخصية فى صلتها بالعلم، ومعنى هذا أن النظرة الكلينيكية لا تقتصر على قطاع أو قطاعات سلوكية بعينها وإنما توضع موضع الاعتبار كافة الاستجابات التى تصدر عن الشخص من حيث هو كائن عيانى مشتبك فى موقف، ومهمة الكلينيكى تنحصر فى محاولة تحديد مكان هذا السلوك أو هذا العرض ضمن وحدة الشخصية ككل، بمعنى أنها تحدد دلالته ووظيفته له.

جـ- أما المسلمة الثالثة فتنصب على الشخصية كوحدة كلية زمنية كاستجابة الشخصية بإزاء موقف مشكل إنما تتضح فى ضوء تاريخ حياة الشخص بل

واتجاهاته بإزاء المستقبل، فالتشخيص يستهدف الإمساك بلحظة من لحظات تطور الكائن البشرى.

معايير المنهج الكلينيكى :

لعل من أهم معايير التشخيص فى المنهج الكلينيكى مبدأ التكامل ومبدأ التقاء الواقع.

مبدأ التكامل :

ويعنى إقامة وحدة كلية واحدة من المعطيات، مما يتطلب الكشف عن العامل المشترك، فالمعطيات التى تم جمعها ينبغى أن تأتلف وتنتظم ضمن الشخصية برمتها فى وحدتها التاريخية وفى علاقتها الراهنة بالبيئة، وفى هذا الصدد يشبه فرويد التحليل النفسى بلعبة "الصبر" التى يكون فيها على الشخص أن يقيم صورة متكاملة ابتداءً من أجزائها المبعثرة فليس ثمة غير حل واحد صحيح، وطالما لم يتم التوصل إليه فربما استطاع المرء أن يتعرف على أجزائه معزولة لكن لا يوجد كل مترابط فإذا ما تم التوصل إلى الحل الصحيح فلن يكون من شك فى صحته لأن كل جزء يجد مكانه ضمن الكل الشامل، فالحل النهائى يكشف عن وحدة مترابطة فيها كل التفصيلات التى كانت حتى ذلك الحين غير مفهومة قد وجدت مكانها.

التقاء الوقائع، فالتأويل الذى ترتد له كثرة من الوقائع الواردة فى الأحلام مثلاً، ينبغى أيضًا أن ترد إليه كثرة من الوقائع المماثلة فى المسالك اليومية للشخص وضمن الطرح العلاجى.

وهناك معايير أخرى تحكم إقامة التشخيص نلخصها فيما يلى :

* مبدأ وفرة المعلومات، ويعنى أن درجة اليقين والاحتمال فى التشخيص إنما على ثراء ودقة المعطيات التى جمعها.
* مبدأ الاقتصاد ويعنى أن أكثر التأويلات معقولية وهو الذى يتيح تفسير أكبر عدد من الوقائع بأقل عدد من الفروض.

* معيار الخصوبة، معناه أن التشخيص ليس له من قيمة إلا حين يأتى بجديد يستنطق الواقع.

* معيار الانتظار، بمعنى أن التشخيص لا يعدو أن يكون حكمًا مؤقتًا ومن ثم يظل النفسانى فى حالة انفتاح عقلى تتيح له أن يعدل تشخيصه فى ضوء أى معلومات جديدة (محمد عبد الظاهر الطيب، ١٩٧٨).

مراجع الفصل الثالث

أولاً : المراجع العربية :

١- السيد محمد خيرى (١٩٧٠) الإحصاءات فى البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة، دار النهضة العربية.

٢- سيد غنيم، هدى برادة (١٩٦٤) الاختبارات الإسقاطية، القاهرة، دار النهضة العربية.

٣- عبد العزيز القوصى وآخرون (١٩٥٦) الإحصاءات فى التربية وعلم النفس، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

٤- فاروق إبراهيم عبد الرحمن (١٩٧٢) دراسة مقارنة لمعرفة مدة الإفادة من اختبار الروشاح (بقع الحبر) للتمييز بين حالات العصاب القهرى والأسوياء، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٥- فان دالين، يدوبولد (١٩٧٧) مناهج البحث فى التربية وعلم النفس، ترجمة سيد أحمد وآخرين، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٦- فرويد، سيجموند (ترجمة) أحمد عزت راجح (مترجمة عن طبعة ١٩٣٢) محاضرات تمهيد جديدة فى التحليل النفسى، القاهرة، مكتبة مصر.

٧- فرويد، سيجموند (ترجمة) محمد عثمان نجاتى (١٩٥٧) القهرة، مكتبة النهضة المصرية.

٨- فوزى غرايبة وآخرون (١٩٧٧) أساليب البحث فى العلوم الاجتماعية والإنسانية، عمان، الجامعة الأردنية.

٩- فؤاد البهى السيد (١٩٥٨) علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى، القاهرة، التحليل النفسى، القاخرة، مكتبة النهضة المصرية، دار الفكر العربى.

١٠- لاجاش، دانييل (ترجمة) مصطفى زيور، عبد السلام النقاش (١٩٥٧) المجمل فى التحليل النفسى، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

١١- لاجاش، دانييل (ترجمة) صلاح مخيمر وعبده رزق (١٩٥٦) وحدة علم النفس، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

١٢- محمد عماد الدين (١٩٦٢) المنهج العلمى، تفسير السلوك، القاهرة، الأنجلو المصرية.

١٣- محمد عبد الظاهر الطيب (١٩٧٧) الموضوعية والذاتية فى علم النفس، القاهرة دار المعارف.

١٤- مصطفى زيور (بدون تاريخ)، مقدمة كتاب انحراف الأحداث الجناح، تأليف كمال جندى أبو السعد، القاهرة، دار المعارف.

١٥- مصطفى زيور (١٩٥٧) مقدمة المجمل فى التحليل النفسى، لاجاش (ترجمة) زيور والنقاش، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

١٦- مصطفى زيور (١٩٦٣) تصدير أزمة علم النفس المعاصر بوليتزبرج (ترجمة) لطفى فطيم، القاهرة، الأنجلو المصرية.

١٧- مصطفى زيور (١٩٦٩) تصدير كتاب علم النفس الإكلينيكى والظاهرياتى، القاهرة، الأنجلو المصرية.

١٨- هوسرل، ديموند (ترجمة) نازلى إسماعيل (١٩٧٠) تأملات ديكارتية، مدخل إلى الظاهريات، القاهرة، دار المعارف.

ثانيًا : المراجع الأجنبية :

1- Anastasi, A. (1968) A Psychological Testing, New York, McMillan.

2- Eysenk, H.J. (Edit.) (1976) Case Studies in Behaviour Therapy, London Routledge & Kegapaul.

3- Hill Way, T. (1946) Introduction to Research, 2nd ed., Badtom Houghtom Mifflim Co.

4- Polansky, N. (1962) Social Work Research, Chicago, The University of Chicago.

الفصل الرابع

التعلم

* معنى التعلم
* العوامل التى تسهل عملية التعلم
* شروط التعلم

إعـــداد

د. ناجى محمد قاسم

التعلم

مقدمة:

التعلم عملية أساسية فى الحياة، فكل إنسان يتعلم وأثناء تعلمه تنمو أنماط السلوك الإنسانى التى يمارسها، وكل مظاهر النشاط البشرى تعبر عن عملية تعلم وراءها. بل إن الطفل فى عملية نموه يخضع لتعلم مستمر من بيئته الخارجية، فهو يتعلم أن ينادى أمه عن طريق الصياح، ويتعلم لتمييز بين الموضوعات الخارجية، وحالما تنمو أطرافه يتعلم كيفية القبض على الأشياء وتركها وحالما تنمو أرجله يتعلم المشى، ويتعلم اللغة وأساليب مخاطبة الناس، وآداب المائدة واحترام الكبير.

ويرجع اهتمام علم النفس التربوى بموضوع التعلم إلى أن دراسة التعلم تحقق ثلاث أغراض هامة وحيوية يمكن إجمالها فيما يلى:

١- تساهم دراسة التعلم فى تحقيق الأغراض التربوية التى تسعى إليها المؤسسات التعليمية والتربوية المختلفة. إذ أن التعلم يسبب تغييرًا وتعديلاً فى سلوك الأفراد والجماعات حتى تتحقق بذلك الأغراض المرموقة، والأهداف المتطلبة أثناء عملية التعلم.

٢- تساهم دراسة التعلم فى تنظيم محتويات البرامج المدرسية المختلفة، وفى أوجه النشاط اللازمة لزيادة خبرات التلاميذ، وعن طريق المساهمة الفعالة فى المناهج.
ويصبح التعلم- الذى يعتبر حينذاك توجيها لعملية التعلم -مرتبطًا بأهداف المجتمع وحاجاته، وكذلك مراعيا لحاجات التلاميذ واستعداداتهم.

٣- تساهم دراسة التعلم أيضًا فى فهمنا لكيفية تعلم الأنماط السلوكية وأنواع السلوك المختلفة. كيف تكتسب اللغة؟ وكيف يتعلم الطفل الكتابة والعد؟ وكيف تكتسب الاتجاهات العلمية؟ وكيف تتكون القيم؟ وكيف تتكون المفاهيم لدى الطفل؟ وكيف تكتسب وكيف تنمو الميول والقدرات؟

والتعلم أكثر ضرورة للإنسان منه للحيوان، وذلك ان الحيوان يولـد مـزودًا بأنماط سلوكية تكفى إشباع حاجاته منـذ ولادته حتى موتـه ... ولكـن الإنسـان تزوده الوراثة بقدر قليل من هذه الأنماط السلوكية الفطرية، لذلك فهو فى حاجة إلى أنماط أخرى يكتسبها ليستطيع أن يعيش فـى بيئتـه الاجتماعيـة يستجيب لمطالبهـا، لذلك تطول فترة حضانة الطفل البشرى وتقصر فترة حضانة طفـل الحيـوان. علـى أن الإنسان أقدر من الحيوان على التعلم. لذلك يتعلم طوال حياته.

معنى التعلم: Learning :

إن التعلم أمر مألوف فى حياتنا الاعتيادية فكـل فـرد منـا يتعلـم ويكتسـب خلال تعلمه أساليب السلوك التى يعيش بها، وتظهر نتائج التعلم فى ألـوان النشـاط التى يقوم بها الإنسان وفيما ينجزه من أعمال.

وتعريف التعلم تعريفًا علميًـا بغيـة الوصـول إلى فهـم حقيقـى لماهيتـه يظـل مسألة للجدل. وقلما نجد من الخبراء من يتفق مع غيره بسبب التعريفات واختـلاف النظريات.

فليس من السهل تعريف التعلم والسبب فى ذلك أننا لا نسـتطيع ملاحظـة عملية التعلـم ذاتهـا بشـكل مباشـر، ولا يمكـن أن نشـير إليهـا كوحـدة منفصلـة أو ندرسها كوحدة منعزلة، والشئ الوحيد الذى يمكن فى الواقع دراسته هـو السـلوك، والسلوك يعتمد على عمليات أخرى غير عمليةالتعلم، ولذلك ننظـر إلى التعلـم علـى أنه عملية افتراضية Hypothetical Process يستدل عليهـا مـن ملاحظـة السـلوك ذاته.

ولقد تعددت وتباينت التعاريف التى صاغها علمـاء النفـس لتحديـد معنـى التعلم نذكر منها ما يلى:

تعريف «جيتس» Gates :

يرى جيتس أن «التعلم تغير فى السلوك لـه صفـة الاسـتمرار، وصفـة بـذل الجهد المتكرر حتى يصل الفرد إلى استجابة ترضى دوافعه وتحقق غاياته».

وهذا التعريف يوضح لنا أن الفرد يتعلم إذا كان لديه دوافع أو كانت هناك حاجة عنده توجه سلوكه نحو تحقيق هدف معين يرضى هذا الدافع أو يشبع تلك الحاجة، وهذا لا يتسير إلا إذا بذل الفرد أوجها مختلفة من النشاط يسخر خلاله ما لديه من قدرات ومهارات للوصول إلى هذا الهدف.

تعريف «جليفورد» Guilford :

يعرف جليفورد التعلم بقوله إن التعلم هو تغير فى السلوك يحدث نتيجة استثارة، وهذا التعريف شامل لا يعطى حدودًا لعملية التعلم، فطبيعة الاستثارة قد تمتد من مثيرات فيزيائية بسيطة تستدعى نوعًا محددًا من الاستجابات إلى مواقف أخرى غاية فى التعقيد.

ويذكر جليفورد أن التعلم يكون ناجحًا بقدر وضوح الهدف وتحديده، ولكن يجب ألا نغالى فى هذا الموقف الذى يشبع حاجة من الحاجات أو يرضى غاية من الغايات.

تعريف «هيلجارد» و«باور» Hilgard & Bower :

يشير هيلجارد وباور بأن التعلم هو العملية التى يتغير بها السلوك خلال رد الفعل لمواجهة موقف، بشرط ألا يفسرها التغير على أنه نزعة من السلوك الفطرى أو النضج، أو حالة عضوية مؤقتة ناتجة عن التعب أو التخدير.

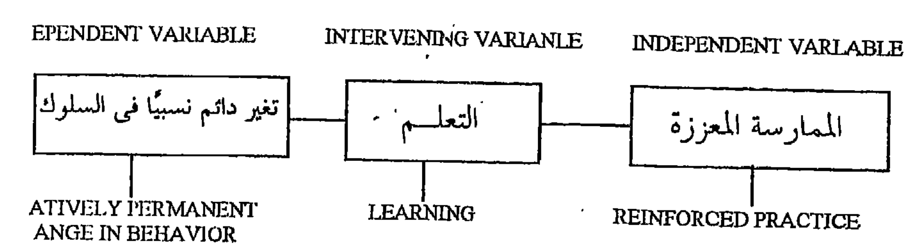
وهكذا يؤكد هيلجارد وباور أن التغير الذى يحدث فى نشاط الإنسان بفعل عوامل النضج، أو الاستجابات الفطرية لا ينبغى أن ننظر إليه على أنه تعلم، فلا يمكننا القول بأن الطفل الذى يستطيع الوقوف على قدميه نتيجة نموه الطبيعى قد تعلم الوقوف، ولا أن انقباض عين الإنسان عندما يبهرها ضوء المصباح تعلما بل هو فعل منعكس.

تعريف «كمبل» Kimble :

يرى كمبل أن «التعلم هو تغير دائم نسبيًا فى إمكانية سلوكية، تحدث كنتيجة للممارسة المعززة».

ويشار إلى هذا النوع من التعريفات أنه تعريف تجريبى أو واقعى ومصطلح التعزيز هنا يشير فقط للوقائع التى تستخدم فى تأكيد حدوث التعلم، وتوجد عديد من الاعتبارات التى تجعل التعريف من هذا النوع سهل القبول منها: أن هذا التعريف يوضح مكانة مصطلح التعلم كمفهوم أو متغير وسيط بين متغير مستقل (ممارسة معززة) ومتغير تابع (تغير دائم نسبيًا فى السلوك)، وأنه يهيئ لتمييزها بين التعلم والأداء.

والشكل الآتى يوضح مكانة مصطلح التعلم بين المتغير المستقل والمتغير التابع.



والتعريف السابق أيضًا يفصل التعلم بوضوح من أى تغيرات أخرى فى االسلوك لا ترجع إلى الممارسة المعززة مما قد يحدث خلطًا فى المعنى، بالإضافة إلى ذلك فإن هذا التعريف يقدم لنا عددًا من الأمور الأساسية المرتبطة بتعريف التعلم.

وفيما يلى تفسير المفاهيم الرئيسية الواردة فى هذا التعريف:

سلوك: BEHAVIOR :

فالتعريف يشير إلى تغيرات فى سلوك (أو إمكانية للسلوك)، وهذا الاعتبار له أهمية خاصة فى الحالات العديدة التى يتأكد منها أن التعزيز، الكف أو الدافعية، تكون متعلمة، مكتسبة، اشتراطية أو ثانوية. ولتوضيح مفهوم التعزيز الثانوى نذكر التعريف المعيارى بهذا المفهوم وهو«أن المثيرات التى ترتبط بانتظام بالتعزيز الأولى تكتسب الخصائص المعززة ذاتها».

الدوام النسبى والتمييز بين التعلم والأداء:

relative permanence new and the learnig- performance distinction :

إن اشتمال تعريف التعلم على مقياس الدوام النسبى يجعل من الممكن تمييز التعلم عن التغيرات فى السلوك المصاحبة لهذه العوامل مثل الإعياء (التعب) العادات والتغيرات الدافعية، وتلك التغيرات الأخرى تكون كلها مؤقتة وتختفى تلقائيًا مع متغيرات لا ترتبط عادة بالتعلم.

فنتائج التعلم دائمة بمعنى أن الحالات التى تغيرت نتيجة التعلم تبقى وتستمر بينما نتائج الأداء مؤقتة أى لا تبقى ولا تستمر.

إمكانية: potentiality :

عادة ما يعرف التعلم ببساطة «تغير فى سلوك» وهذه الجملة تبدو غير كاملة، لأن من الواضح أن التعلم ربما يحدث بينما لا يوجد تغير فى سلوك.

فنحن نتعلم من كتب مدرسية، صور متحركة عروض، محاضرات، خرائط، والقيل والقال (النميمة) من زملائنا، ولكن لا توجد ترجمة فورية لهذا التعلم إلى أداء. فنقول إن مثل هذا التعلم يكون كامنًا، وبناء على هذه الفكرة نميز بين حالة (التعلم) وإظهار هذه الحالة (أى الأداء).

تدريب معزز: reinforced practice :

نبدأ مرة ثانية بأهم التعريفات الشائعة، فهم عادة ما يعرفون التعلم فقط كشئ ما يحدث نتيجة ممارسة. ومع ذلك فهذه الجملة بدون ذكر الممارسة المعززة، لم تفرق بين التعلم والانطفاء، حيث إن الانطفاء يكون أيضًا تغير فى إمكانية سلوكية تحدث كنتيجة ممارسة.

ممارسة: practice :

توجد تغيرات دائمة نسبيًا فى إمكانية سلوكية التى تكون نتيجة ظروف أخرى غير الممارسة، ولذلك فتضمين مصطلح الممارسة فى تعريف التعلم يقصد به

إبعاد العمليات الأخرى مثل النضج والتغير الفسيولوجى. وهذه النقطة مفهومة للغاية، ومع ذلك تضمن ممارسة غالبًا له نتائج إضافية متنوعة بعضها مستبعد من مفهوم التعلم بمحك الدوام النسبى.

تعريف أحمد زكى صالح:

ذكر احمد زكى صالح أن التعلم من الناحية العملية عو عملية فرضية مثلها فى ذلك أى عملية فى العلوم الطبيعية كالكهرباء أو الحرارة فهذه عملية فرضية Hypothetical Process لا نلاحظها مباشرة وإنما نستدل عليها عن طريق آثارها أو نتائجها، وما نلاحظه فى الموقف التعليمى هو الأداء، والأداء هو ما يقاس من السلوك وبذلك نستطيع تحديد مفهوم التعلم كما نلاحظه ونقيسه فى المواقف التعليمية أو التجريبية.

ففى أى موقف يقابل الإنسان نلاحظ ما يلى:

أولاً: مجموعة المثيرات الخارجية التى تؤثر على الفرد فى موقف ما.

ثانيًا: استجابات الفرد فى هذا الموقف نتيجة لهذه المثيرات، وهذا ما نعبر عنه «بأداء الفرد».

فيعرف الأداء إذن بأنه «مجموع الاستجابات التى يأتى بها الفرد فى موقف معين». وهذا الأداء هو ما نلاحظه ملاحظة مباشرة. ولكننا لا نلاحظ لتغيرات الداخلية التى مر بها الفرد أثناء اكتساب الخبرة. فنحن نستدل على التيار الكهربائى بتأثيره الكيميائى فى المحاليل، وتأثيره الضوئى فى الأسلاك المتوهجة، وتأثيره المغناطيسى على إبرة مغناطيسية سهلة الحركة.

ولا يعنى ذلك أن كل تغير فى السلوك أو الأداء يعتبر تعلما. فالتغير الناتج عن النضج أو عوامل التعب يختلف عن الأداء الناتج عن التعلم.

والواقع أن معظم السلوك الإنسانى من النوع الإجرائى، أى أنه يظهر دون مثيرات محددة كما هو الحال فى السلوك الاستجابى، ومن أمثلة السلوك الإجرائى

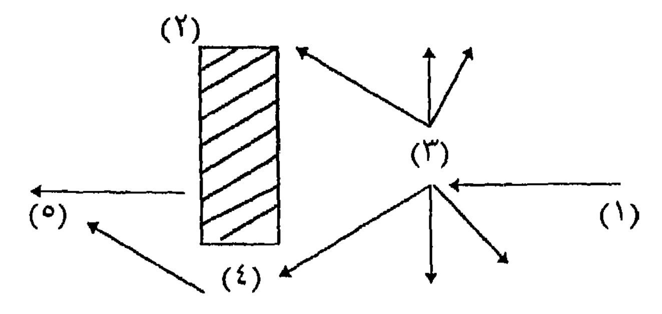
هذا، سلوك الإنسان وهو يتناول وجبة طعامه، أو حينما يقود سيارته، أو حينما يكتب خطابًا، أو يمارس رياضة.

والتعلم الإجرائى لا يؤدى إلى تكوين ارتباطات أو استجابات جديدة لم تكن موجودة من قبل لدى المتعلم، ولكن الاستجابات الصحيحة تكون موجودة أصلاً لديه وفى إمكانه إجراؤها. ووظيفة التعلم هو أن ينتقى هذه الاستجابات من بين غيرها ويقويها، ويؤدى إلى تكاملها حتى تظهر سريعًا فى حالة وجود الموقف المثير.

وليس معنى ذلك أن الاستجابات التى تنتقى لا يصيبها أى تغير أو تعديل بتقدم التعلم، فسلوك المتعلم يأخذ فى التغير والتعديل كلما أخذ التعلم مجراه، فالاستجابات الصحيحة لا تبقى كما هى وإنما تتغير باستمرار عملية التعلم لتصبح أكثر دقة وسرعة.

والخلاصة يمكن تحليل موقف التعلم على النحو الآتى:

لكى يتعلم شخص لابد أن يكون لديه دافع فيلاحظ شيئًا ويقوم بعمل شئ، وأن يحصل على شئ، كما يصف «داشيل» موقف التعلم ويتصوره كما هو مبين بالشكل الآتى:



١-شخص لديه دافع.

٢-عائق يحول بينه وبين هدفه.

٣-يقوم بحركات استطلاعية حتى تنجح استجابة معينة.

٤ –استجابة ناجحة.

٥ –اجتياز العائق والاتجاه صوب الهدف.

العوامل التى تسهل عملية التعلم على المعلم والتلميذ:

هناك مبادئ تعتبر قواعد تسهل عملية التعلم على المعلم و التلميذ أو هى صفات للتعلم الجيد، وهى تعلم القواعد الخلقية والاتجاهات الاجتماعية وتحصيل المعانى والأفكار.

وإذا كان التعلم هو عملية تعديل فى سلوك الفرد واتجاهاته ومعلوماته فالتعلم هو معونة المتعلم وإرشاده حتى يظفر بما يرجى له من مكتسبات، ولا يتاح هذا للمعلم إلا إذا أحاط بعملية التعلم وظروفها وشروطها. فعملية التعلم إذن توجه عملية التعليم وتهيئ لها الظروف المواتية لتيسيرها وذلك بمراعاة قواعد التعلم ونلخص أهم هذه القواعد فيما يلى:

١ – مبدأ الدافعية والتعزيز:

يجب أن يلاحظ المعلم فى الفصل أن الدافع شرط ضرورى لكل تعلم، فلا تعلم بدون دافع، وذلك لأن التعلم هو تغير فى السلوك ينجم عن نشاط يقوم به التلميذ، والتلميذ لا يقوم بنشاط من غير دافع، وكلما كان الدافع قويًا زادت فاعلية التعلم ولكن لو زادت شدة الدافع إلى حد معلوم عطل التعلم.

فخوف التلميذ الشديد من الفشل فى الإمتحان قد يعطل التلميذ عن التحصيل، ولكن مفتاح دافعية التلميذ يكمن فى مدى ما يحققه من إشباع خلال ما يمارسه من أنماط سلوكية. ويحدث التعلم سواء كان متصلاً بمادة دراسية أو بمشكلة شخصية أو اجتماعية، عندما تصبح الاستجابات التى سبق أن تعلمها التلميذ غير مناسبة لإشباع حاجاته، وهكذا فإن التلميذ لا يتعلم حل المسائل الحسابية لأن لديه ميلاً فطريًا لهذه الأعمال، وإنما لأنه يستطيع من خلال هذه الأعمال إشباع حاجاته إلى الشهرة بين أقرانه من التلاميذ، أو إلى التقدير من معلمه ووالديه، أو إشباع

حاجته إلى الانتماء، أو لأن هذا التعلم وما يرتبط به من اتقان يتفق مع مفهومه لنفسه.

فعلى المعلم أن يتحقق إذا كان التلميذ يجد إشباعا لهذه الحاجات خلال ممارسة النشاطات المدرسية المختلفة، وما هى العوائق التى تحول دون ذلك إن وجدت ويحاول مواجهتها.

والتعزيز يتوقف على الدوافع، فالتعزيز عامل انتقاء واختيار، فالمدرس يستخدم الدوافع لكى يضمن استمرار التلاميذ فى مواجهة المشكلات الضرورية، ومواصلة العمل على حلها، وقد يقود الدافع التلاميذ إلى مواقف أنتجت التعلم، وبالإضافة إلى هذا المبدأ، قد يسهم الدافع مباشرة فى التعزيز، أو يستثير استجابات نافعة يتعلمها إزاء مثير جديد، ويجب أن يعرف الملم أنه إذا نجحت استجابة معينة فى إشباع حاجة التلميذ، فإن هذه الاستجابة تعزز وتدعم. وإذا حدث وواجه التلميذ بعد ذلك موقفاً مشابهًا، فإنه يميل إلى إعادة هذه الاستجابة، أم إذا لم تنجح هذه الاستجابة فى إشباع الدافع الذى استثار السلوك فإن التوتر الذى ينتج عن المحاولات غير الناجحة سوف يدفع التلميذ إلى الاستمرار فى محاولاته حتى يتوصل فى نهاية الأمر إلى استجابة تتيح له إشباعًا وحفظًا لتوتره.

وحفز التلميذ على التعلم مسألة وجدانية تقوم على الاتصال الشخصى والعلاقة الودية بين المعلم والتلميذ، فالمعلم الناجح هو الذى يشجع تلاميذه بأنواع التعزيز المستخدمة سواء أكانت مادية أو لفظية موجبة أو سالبة، ولكن يجب أن يعى المعلم أن التعزيز المادى أفضل من التعزيز اللفظى. وكذلك أن التعزيز الموجب أفضل من التعزيز السالب، كما يجب أن يعرف المعلم أن الجمع بين التعزيز المادى واللفظى الموجب والسالب أفضل فى كثير من الأحوال من اصطناع كل منهما على حده، لأن التعزيز السالب يستخدم أيضًا مع التعزيز الموجب لكف السلوك المعوج حتى يستقيم فيثاب عليه التلميذ، ويجب أن يعرف المعلم أن الدرجات والجوائز تزكى روح التنافس بين التلاميذ لاستفزاز ما لديهم من دوافع إلى التعلم.

ويستطيع المعلم أن يعرف التلاميذ مدى تقدمهم أولاً بأول بمعرفة الإجابة الصحيحة إما بالكتابة على السبورة أو بالكلام الشفهى وذلك لأنها من أقوى دوافع التعلم، فهى تجعل العمل أكثر تشويقًا وتنشط ميل التلاميذ فتدعم الاستجابات الصائبة وتثبتها.

وإذا أراد المعلم تشجيع نوع معين من السلوك أو ذم نوع آخر فعليه أن يكشف المثيرات المميزة والتى تؤدى إلى السلوك المطلوب.

ففى حالة تشجيع السلوك المرغوب وجب على المعلم ترتيب الموقف بحيث يحدث السلوك المرغوب فيه عندما تكون المثيرات المميزة حاضرة أو ماثلة، وفى حالة ذم نوع آخر من السلوك يرتب المعلم الموقف بحيث لا يحدث السلوك غير المرغوب فيه فى حضور المثيرات المميزة.

فالتلميذ يكتسب استجابة دقيقة لمثير متميز، ولذا فالشرط الرئيسى لتعلم المثير – الاستجابة هو التعزيز المباشر السريع للاستجابة المرغوبة للمثير وذم الاستجابة غير المرغوب فيها، فالاستجابة تنطفئ حين يتكرر حدوثها دون تعزيز.

٢- النشاط الذاتى:

لابد أن يعى المعلم أن أفضل أنواع التعلم فى الفصل هو التعلم القائم على بذل الجهد والنشاط الذاتى، واستجابة التلميذ لما يسمعه من المعلم بأن يفكر فيه ويحاول تطبيقه ومناقشته مع نفسه، فمثلا يكلف المعلم تلاميذه بالبحث والتفكير عند حلولهم المسائل الرياضية المقررة عليهم أثناء الحصة فيجعلهم يفكرون ويبذلون كل جهدهم فى حل بعض المسائل بانفسهم، فالتلميذ لا يستطيع الوصول إلى حل المسائل حلاً صحيحًا إلا إذا بذل جهده فى التفكير محاولا بنفسه عدة مرات ويصيب ويخطأ فيعلم نفسه بنفسه وبالتالى يكون المعلم قد أتاح الفرصة للتلاميذ فى الفصل للتعلم الذاتى.

وبذلك يساعد المعلم على خلق جو يشعر فيه التلميذ بالحرية بحيث يستطيع تحقيق النمو الانفعالى والعقلى والحركى، وأن يثير أهداف التلاميذ فى الصف ويوضحها ويكشف الأهداف العامة للجماعة.

٣- الفهم والتنظيم:

يجب على المعلم تنظيم المادة الدراسية التى يقوم بتدريسها فمعلم الرياضيات مثلاً يستطيع تقسيم مادة الرياضيات أقسامًا مناسبة بحيث يربط بين أجزاء هذه المادة وبين موضوعات الدوافع والتعلم وتكوين الشخصية، كما يجب الربط بين موضوعات التذكر والانتباه والتفكير، والربط بين النواحى النظرية والتطبيقية للمادة حتى يمكن فهمها من جانب التلاميذ.

فتفسير المعلم المشكلة الرياضية لتلاميذه، وهو عملية توجيه انتباههم إلى أجزاء فى المشكلة وربطها بخبرات ماضية، والتنبؤ بما يتوقع حدوثه نتيجة لمختلف الاستجابات. وهذا يساعد على فهم المشكلة وتعلمها.

ويتحدد تفسير التلميذ للموقف فى ضوء المفاهيم التى يتعلمها ويساعد المفهوم فى تنظيم الموقف وترتيب عناصره.

٤- التكرار الموجه:

فالمعلم الناجح يجب أن يعرف أن استخدام الأسلوب العلمى فى التفكير يحتاج إلى تكرار أكثر من مرة، ولكن لكى يكون هذا التكرار مفيد ومثمر لابد أن يقترن بالتعزيز والانتباه والملاحظة وفهم الموقف من زوايا عديدة.

فالمعلم يجب أن يعرف لكى يتوصل التلاميذ إلى اتقان درس من الدروس لابد أن يحتاجوا إلى تكرار مقترنا بالتعزيز، وتوقيت التعزيز فى مثل هذه الظروف عامل هام فى تحقيق النجاح فى التعلم.

٥- انتقال أثر التعلم:

دلت التجارب والأبحاث على اكتساب معلومات أو عادات أو مهارات معينة ويؤثر فى اكتساب معلومات أو عادات أو مهارات أخرى.

فمثلاً تعلم الرياضيات يقوى التفكير بوجه عام فى حل مشاكل الحياة اليومية وفى النواحى السياسية والتجارية والقانونية.

بمعنى أن آثار أو خلاصة التعلم أو التدريب على موضوع، أو مهارة معينة قد ينتقل إلى تعلم واكتساب موضوع آخر، أو مهارة أخرى مشابهة لتلك التى سبق تعلمها أو قريبة الشبه منها.

ويأخذ هذا الانتقال ثلاثة أشكال رئيسية على النحو التالى:

أولاً: الانتقال الموجب Positive transfer :

بمعنى أن التدريب على مهارة معينة قد يساعد أو يسهل أداء مهارة أخرى كما هو الحال مثلاً فى دراسة الرياضيات والطبيعة، أو اللغة والتاريخ.

ثانيًا: الانتقال السالب Negative transfer :

بمعنى أن التدريب أو تعلم عمل أو مهارة معينة ربما يعوق التدريب أو التعلم لموضوع آخر كما يحدث أحيانًا فى تعلم الأطفال لغتين فى وقت واحد. حيث إن تأثير تعلم إحداهما قد يؤثر سلبيا على تعلم الأخرى إذا تم التدريب أو التعلم فى نفس الوقت.

ثالثًا: الانتقال غير واضح أو غير محدد:

فقد يحدث فى مواقف معينة ألا يتم الانتقال من عمل إلى آخر، أو من مهارة إلى أخرى، وهنا نقول أن آثار الانتقال فى مثل هذه المواقف قد تكون غير واضحة أو غير محددة.

ويحدث عدم الانتقال نتيجة أن الأداء والخبرة السابقة المبكرة والتى اكتسبها الفرد فى الماضى قد لا يكون لها أثر على الأداء التالى. أو قد يحدث عدم الانتقال نتيجة للآثار المشتركة المتبقية فى خبرة الفرد من عمليات الانتقال السالب والموجب، والتى تعمل على عدم إحداث الانتقال فى المواقف التالية.

ويمكن للمعلم أن يحقق الانتقال أثناء التدريس من خلال ما يلى:

أولاً: تحقيق أكبر قدر من التشابه بين موقف التعليم وموقف الاختبار، وموقف التطبيق. ويتطلب تحقيق هذا الهدف أن يحدد المعلم موضوع التعلم بدقة ثم

يبدأ فى إجراءات تعليم ما تم تحديده، ثم يعقب ذلك اختبار الطلاب فى موضوع التعلم.

ثانيًا: تحقيق الخبرة الكافية بالعمل الأصلى لأن هذا يزيد من احتمال حدوث الانتقال الموجب إلى الأعمال التالية المشابهة.

ثالثًا: تعدد وتنوع الأمثلة فى تعلم المفاهيم والمبادئ.

رابعًا: تحديد الخصائص الهامة للعمل الأصلى.

خامسًا: التأكد من فهم المبادئ العامة قبل توقع الانتقال.

شروط التعلم

يخضع الموقف التعلمى بما فيه المتعلم والمعلم لعديد من الشروط والعوامل التى تؤثر على عملية التعلم، وهناك ثلاثة شروط أساسية لا يمكن أن تتم عملية التعلم بدونها هى:

١- الدافع **Motive**.

٢- النضج **Maturation**.

٣- الممارسة **Practice**.

أولاً: الدوافع:

تحتل الدوافع منزلة خاصة فى سيكولوجية التعلم والتعليم فبدون وجود الدافع لا يحدث التعلم، فالدافع هو المحرك الرئيسى وراء جميع أوجه النشاط المختلفة التى يكتسب الفرد عن طريقها أشياء جديدة أو يعدل عن طريقها سلوكه.

والدوافع: هى الطاقات الكامنة فى الكائن الحى التى تدفعه ليسلك سلوكًا معينًا فى العالم الخارجى.

والدافع من تعريفه قوة محركة وموجهة فى آن واحد. فالقط الجائع يضرب فى الأرض ويخمش بدافع الجوع ولا ينتهى سلوكه حتى يقع على طعام أو يصيبه التعب والإعياء. والشخص الذى يؤلمه ضرسه ألما شديدًا لا يكف عن البحث عن

أى مسكن يخفف به ألمه. وكذلك الشخص الطموح يكد ويكافح ولا يبالى بالصعوبات حتى يصل إلى الهدف الذى رسمه لنفسه.

والدوافع قوى لا نلاحظها مباشرة بل نستنتجها من الاتجاه العام للسلوك الصادر عنها، فإذا كان السلوك متجهًا نحو الطعام استنتجنا دافع الجوع، وإذا كان متجهًا نحو الماء استنتجنا دافع العطش، وهكذا.

علاقة الدافع بالتعلم

يستخدم المعلم الدافع لكى يضمن استمرار التلاميذ فى مواجهة المشكلات الضرورية، ومواصلة العمل على حلها.

فالدافع ما هو إلا حالة داخلية فى الكائن الحى تؤدى إلى استثارة السلوك واستمراره وتنظيمه وتوجيهه نحو هدف معين. وللدوافع وظائف ثلاث هى:

١- تنشيط الكائن الحى.

٢- توجيه السلوك نحو الهدف.

٣- مساعدة الفرد على انتقاء الاستجابات الصحيحة، والعمل على تعزيزها.

فالدوافع تدفع التلاميذ نحو دراسة الموضوعات التى ترى المدرسة اهتمام تعلم التلاميذ لها، وكذلك فى اكتساب الخبرات والمهارات والاتجاهات التى ترى ضروريتها، فهى الوسيلة الأساسية لإثارة اهتمامات التلاميذ وبعث الطاقة والحيوية الكامنة فى نفوسهم نحو ممارسة أوجه النشاط المختلفة التى يتطلبها العمل المدرسى ومواقف التعلم بصفة عامة.

ولقد أجريت تجارب عديدة حول هذا الموضوع بالنسبة لعدد من الدوافع المختلفة وعلى كثير من الحيوانات والأطفال والكبار، وبالنسبة لمختلف أنواع التعلم حركيًا كان أم لغويًا، وثبت أن التعلم يصل إلى أقصى درجات الكفاية حين تكون الدوافع بدرجات متوسطة.

وقد وجد ما يعرف بقانون يركيس - دودسون Yerkes- Dodson الذى يشير إلى أنه فى الأعمال الصعبة ينخفض تدريجيًا المستوى الذى عنده يساعد الدافع فى سهولة التعلم عن الأعمال البسيطة.

فزيادة قوة الدافع تساعد على التعلم، ونقصانه قد يؤدى إلى توقف الكـائن الحى على ممارسة أوجه النشاط التى تمكنه من السيطرة على الموقف التعلمى، وتقلـل من فرصة التعلم.

ولكن إذا زادت قوة الدافع عن المعدل بكثير قد يـؤدى ذلـك إلى حـدوث ارتباك للكائن الحى وعدم القدرة على السيطرة على الموقف.

فمثلا عندمـا يعمـل التلميـذ فـى الفصـل المدرسى تحت دافـع غـير عـادى كالمنافسة الشـديدة لحـل المسـائل الرياضيـة والرغبـة فـى الوصـول إلى حـل لهـا قبـل الآخرين فإذا كان حل هذه المسائل يتطلب نوعا مـن التفكـير فـى نـوع جديـد مـن الأساليب عجـز التلاميـذ عـن حلهـا وذلـك بحكـم اندفـاعهم عـن توضيـح الطريـق الصحيح.

ويجب أن نعرف أن الفرد لا يتعلم عادة تحت تأثير دافع واحد، بل يقع فـى أغلب الأحيان تحت تأثير مجموعة من الدوافع.

والمثال على ذلك نجد التلميذ فى الفصل المدرسى قد يكون الدافع لـه علـى التعلم هو إرضاء المعلم والحصول على درجة عالية فى الامتحان وفـى الوقـت نفسـه إرضاء غروره إثبات قدرته وتمكنه من تعلم المادة والتفوق على الآخرين...الخ.

ويلعب الدافع المعرفى دورًا هامًا فى التعلم المدرسى، حيث يتمثل فى الرغبة فى المعرفة والفهم واتقان المعلومات وصياغة المشكلات وحلها وقد يكون هذا الدافع أقوى دوافع التعلم المدرسى على الإطلاق، حيث يوضح العلاقة المتبادلة بين الدافعيـة والتعلم.

وهناك مبادئ تعمل على تنشيط دافعية التلاميـذ وخاصـة فـى مجـال التعلـم المدرسى التى تفيد المعلم فى تحقيق الأهداف التربوية. ويمكن على ضوء هذه المبادئ أن ينمى المعلم أساليب السلوك التى تتناسب مع الموقف التعلمى وحاجات الطلاب، والمبادئ هى:

١- تركيز الانتباه حول الموضوعات المطلوب تعلمها فى المدرسة فيستطيع المعلم توجيه انتباه الطلاب باستخدام كثير من الأساليب التى تهتم معظمها بالحواس الرئيسية التى يعتمد عليها فى التعلم المدرسى، وهى حواس الرؤية والسمع. وقد يلجأ إلى استخدام بعض الحواس الأخرى مثل اللمس والشم مع ضرورة ضبط خصائص المجال الذى يحدث فيه الموقف التعلمى مثل الحركة والحجم والشدة والتكرار واللون- لأن انتباه الطلاب سيوجه إلى أكثر هذه العوامل تأثيرًا فى الموقف التعلمى، وبالتالى قد يؤثر ذلك على نتيجة التعلم.

٢- تحقيق الحاجة إلى الإنجاز وتحقيق أهم جوانب دافعية العمل المدرسى.

٣- تحديد الأهداف العامة والأهداف الخاصة ووضوحها، لأن الأهداف العامة تكون بمثابة الإطار العام الذى يحدد عملية النمو، أم الأهداف الخاصة فإنها تحدد المهارات وأساليب السلوك وطرق التفكير المطلوب تنميتها لدى التلاميذ.

٤- تنمية الميول المباشرة وغير المباشرة لتحقيق الأهداف.

٥- دراسة مستوى العمل وملاءمته لمستوى قدرات التلاميذ وإمكانياتهم مع مراعاة فى الاعتبار كل من مستوى الجماعة التربوية والفروق الفردية داخل هذه الجماعة.

٦- استخدام الثواب والعقاب بطريقة صحيحة حتى نستطيع تنشيط دافعية الفرد نحو تحقيق الأهداف فى كثير من المواقف.

أنواع الدوافع

ينتظم التفاعل الدائم بين الفرد وبيئته حول جوهر من الجوانب البيولوجية والنفسية، والطرق التى يحاول بها الشخص إشباع تلك الحاجات. وتكوين الكائن الحى يجعله بمجرد ميلاده يمارس حاجاته فى الحال والتى لا يشبعها إلا البيئة فقط. هذه الحاجات المبكرة بيولوجية مثل الحاجة إلى الهواء والغذاء والماء. هذا الإشباع ضرورى لحفظ البقاء وتدعيم الحياة.

وخلال نمو الفرد تؤدى خبرات التعلم المبكـرة إلى ظهـور حاجـات إضافيـة شخصية واجتماعية وإشباعها ضرورى لحفظ التوازن النفسى.

ولو أمعنا النظر فى السلوك الإنسانى لوجدنا أنه يصـدر عـن دوافـع مختلفـة على النحو الذى يتيح لنا أن نناضل فى سبيل الحياة فى معترك هذا الوجود.

من خلال ذلك نستطيع القول بأن هناك نوعين رئيسين من الدوافع هى:

النوع الأول: دوافع أولية.

النوع الثاني: دوافع ثانوية.

أولاً: الدوافع الأولية

هى دوافع فطرية – أولية- فسيولوجية تنشأ عـن حاجـات الجسـم الخاصـة بوظائفه العضوية والفسيولوجية، وهذه الدوافع لم يكتسبها الفرد من بيئته عن طريق الخبرة والمران والتعلم، وإنما هى عبارة عن استعدادات يولد بها الفرد مزودًا بها.

ومن أمثلة الدوافع الأولية دافع الجوع والعطش ودافـع تجنـب الألم والدافـع الجنسى.

وتتوقف قوة الدافع البيولوجي على نوعه وشدته. وقد أجريت العديد مـن التجارب لبحث مدى قوة الدافع أو شدته فى عملية التعلم، ففى تجربـة قيسـت قـوة الدافع بعدد مرات المحاولات التى قـام بهـا فـأر كـى ينتقـل مـن حجرتـه إلى حجـرة أخرى خلال ممر يسلط فيه تيار كهربى يمنع الفأر من الاستمرار فى السير فـى الممـر حتى يصل إلى حجرة أخرى فيها موضوع الإشباع.

فكانت عدد المرات التى حاول الفأر (أنثى الفأر) الانتقال مـن الحجـرة (أ) إلى الحجرة (ب) لإرضاع الصغار أكثر عددًا من عدد المرات التى حاول فيهـا الفـأر أن ينتقل لإشباع دافع الجوع، وكانت عدد المرات فى حالة دافع الجـوع أكثر منهـا فى حالة دافع الجنس.

ونشير هنا إلى أن الأغراض التى تتطلب الدوافع الأولية تحقيقها تتفاوت من حيث ضرورتها لحفظ حياة الفرد، ومن حيث قدرته على الصبر عنها. فالجوع والعطش اللذان يعتبران من الظواهر العضوية الفطرية، واللذان يعدان من أبرز العوامل فى الدفاع عن حياة الإنسان نجد أنهما يتطلبان غرضًا لا يستطيع شخص ما أن يعيش بدونه، ولا أن يصبر عنه مدة طويلة.

ولو قارنا ذلك بالميل الجنسى، نجد أن الأخير أقل أهمية بالنسبة للفرد، إذ أن حياته لا تتوقف على تحقيق غرض هذا الدافع، كما أنه يستطيع الصبر عنه مدة طويلة.

ولو قارنا ذلك بالميل الجنسى، نجد أن الأخير أقل أهمية بالنسبة للفرد، إذ أن حياته لا تتوقف على تحقيق غرض هذا الدافع، كما أنه يستطيع الصبر عنه مدة طويلة.

والدوافع الأولية تبدو أقل أثرًا فى حياة الإنسان، ولا تظهر بوضوح وراء تصرفاته، ولكن هذا يتوقف إلى حد بعيد على درجة إشباع هذه الدوافع. فدافع الجوع مثلا لا يظهر له أثر كبيرًا فى حياتنا لأننا نعمل على إشباعه باستمرار. ولكن تبدو أهميته الكبرى أثناء المجاعات أو غيرها، أما فى الظروف العادية فتبدو الدوافع الثانوية أكثر أثرًا ولكن يجب أن نعلم أن الدوافع الأولية هى الأساس التى تتحكم فى ظهور الدوافع الثانوية بعد ذلك وفى عملها، فالدوافع الثانوية لا تظهر ولا تعمل إلا إذا اشبعت الدوافع الأولية، فمتى اشبعت الدوافع الأولية فإن الدوافع الثانوية تحتل مكانتها فى توجيه سلوك الإنسان عندما يهتم بإشباعها ويسلك طريقه نحو تحقيقها.

ثانيًا: الدوافع الثانوية

وهى دوافع مكتسبة – ثانوية– نفسية واجتماعية– تنشأ نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة والظروف الاجتماعية المختلفة التى يعيش فيها. وهى كثيرة وتختلف من بيئة لأخرى ومن مستوى اقتصادى اجتماعى معين إلى مستوى آخر، فنحن نكتسب

هذه الدوافع أى نتعلمها خلال خبراتنا فى البيئة وتعاملنا مع الأخرين. فكما يسعى الإنسان لحفظ التوازن البيولوجى عن طريق التوازن البدنى، فإنه يسعى كذلك إلى حفظ التوازن النفسى عن طريق التوازن الانفعالى.

والدوافع الثانوية، متغيرة من وقت لآخر فى نفس الفرد، كما أنها تتغير باختلاف الأفراد، ومعنى ذلك أن الأفراد يقومون بأنماط من السلوك تختلف من فرد لآخر، ولا شك أن هذا الاختلاف فى سلوك الأفراد يمثل الفروق الفردية فى الدوافع، فالشخص الذى يذهب إلى المسجد أو الكنيسة يكون مدفوعًا بدافع دينى، ومن يشترك فى أعمال التخريب يكون مدفوعًا بدوافع العدوان، ومن ينتمى إلى حزب اشتراكى يكون مدفوعًا بدافع المساواة الاقتصادية، وهكذا.

ولا يستطيع الفرد الاحتفاظ بتكامل الشخصية ما لم ينجح فى إشباع تلك الحاجات النفسية والاجتماعية. ومن أمثلة هذه الحاجات ما يلى:

(أ) الحاجة للأمن:

فالطفل منذ نعومة أظفاره يعتمد على أمه وأبيه وأيضًا على الآخرين ولكن اعتماده الأكبر على أمه بصفة خاصة فى كل مطالبه، فهو فى حاجة ملحة للأمن والرعاية من ل المحيطين به. فهو يخاف ويفزع من المخاوف، ولكنه يشعر بالأمن والأمان إذا وجد بجواره من يعطف عليه ويضمه إلى صدره. وتستمر هذه الحاجة مع الطفل وتتدرج معه فى مراحل حياته المختلفة. فعندما يخرج الطفل إلى اللعب مع زملائه وهو كبير ويتعرض لبعض المشاكل نجده يهرع إلى الأم أو الأب ويشتكى لهما فيجد راحته عندهما وهكذا. والبالغ أيضًا عندما يخشى المجهول والمستقبل ويبحث عن الاطمئنان والاستقرار نجده يدر من ماله ليشبع الحاجة إلى الأمن والطمأنينة له ولأولاده من بعده فى المستقبل.

(ب) الحاجة للمحبة:

والطفل فى نشأته أيضًا يحتاج إلى أن يحس بالمحبة من المحيطين به، ويحب هو الآخر كل المحيطين به والمشرفين على شئون حياته. فهو يبتسم لهم ويهش، وقد

يصرخ إذا ما تركوه، فهو يحب دائمًا من يلاعبه ويداعبه. وتنمو هذه المحبة مع نموه وتكون ما يسمى بالعاطفة.

والأم حينما ترضع الطفل فهى تشبع الدافع الأولى من خلال ذلك يشعر الطفل فى جوارها بالأمن والعطف والحنان والمحبة، ثم يتبادل الطفل دافع الحب هذا مع باقى أفراد أسرته والمحيطين به، ثم تنمو هذه الحاجة عندما يكبر ويبدأ فى تكوين صداقات وعلاقات المحبة مع الأفراد والزملاء. وتزداد دائرة اتصال الفرد فى المجتمع الكبير فنجد أن التلميذ فى المدرسة إذا فقد العطف والمحبة من العلم الذى يمثل الأب آنذاك فإنه سيهرب من المدرسة ويلجأ إلى مصدر آخر خارج المدرسة وبالتالى يكره المدرسة والمعلم وهذا يؤدى إلى فشل التلميذ وضياع مستقبله.

(جـ) الحاجة للتقدير الاجتماعى:

فالطفل منذ صغره وهو فى أشد الحاجة إلى الاهتمام والتقدير ممن هم حوله، وإظهار السلطة على الغير والرغبة فى التزعم والقيادة، وبنمو الطفل يزداد ميله للتقدير ممن حوله فى المدرسة من مدرسيه وأقرانه ويبذل الجهد الكثير ليحظى بهذا التقدير فيجتهد وينشط فى المجالات متعددة حتى يلفت الأنظار إليه ويحظى بالتقدير الاجتماعى المرغوب.

ونلاحظ ذلك أيضًا فى البالغين حيث يحرص كل منا على أن يثاب على عمل أتقنه وأجاده فينال رضا الآخرين ويحظى بتقديرهم واحترامهم ومن هنا تبدو أهمية هذه الحاجة وتوفيرها لدى أبنائنا التلاميذ والشباب حتى نستطيع إشباع هذه الحاجة لديهم وبالتالى نجد عندهم استعدادًا لتقبل آرائنا وقبول توجيهاتنا وارشاداتنا.

(د) الحاجة للنجاح (الإنجاز):

نلاحظ أن الطفل يحتاج منذ نشأته إلى أن يحقق نجاحًا فى كل عمل يعمله، فهو يسر ويفرح عندما يُكون شكل من الأشكال عند لعبه بالمكعبات أو يفرح عندما يرمى بالكرة فى المرمى محرزًا هدفًا عندما يلعب بالكرة أو يركب الدراجة

بمهارة وهذا النجاح يقوده إلى نجاح آخر وينمو معه فى المدرسة فهو يسعد ويفرح بنجاحه وانتقاله من سنة دراسية لأخرى ويزيد من جهده ونشاطه فيأخذ الثانوية العامة بتفوق وهكذا نلاحظ أن هذا الدافع يقوده إلى النجاح فى كل موقف من مواقف حياته. فدافع النجاح وإشباعه يعطى الفرد الثقة بالنفس والاعتداد بها، ويشجع الشخص على أن يتابع سلسلة النجاح فيما يوكل إليه من أعمال ومسئوليات.

(هـ) الحاجة إلى الانتماء:

يشعر الطفل منذ بداية حياته بأنه ينتمى إلى الأسرة وينتمى إلى جماعة من الأصدقاء، فهو يعتمد على أمه منذ نعومة أظفاره ثم على أمه وأبيه وكافة أفراد أسرته بعد ذلك جماعة الأقران، ويكتسب من خلال ذلك كله اللغة وأساليب السلوك الاجتماعى ومعظم القيم والاتجاهات التى توجه سلوكه وتتحكم فى تصرفاته.

ثم تنمو الحاجة إلى الانتماء تدريجيًا بنمو الفرد فينتمى إلى جماعة مهنية معينة، وينتمى إلى وطن معين، ونلاحظ ذلك فى سلوك المراهقين عندما ينتمون إلى مجموعات من مثل سنهم ورغبتهم الانضمام إلى النوادى الرياضية وغير ذلك من أوجه النشاط الاجتماعى. ومن هنا تبدو أهمية تنظيم هذه العلاقة بين الفرد والجماعة وتوجيه الأطفال والشباب إلى أسس التعاون والمشاركة الاجتماعية السليمة حتى نستطيع تكوين الأفراد تكوينًا اجتماعيًا صحيحًا.

(و) الحاجة للحرية:

فالطفل فى حياته الأولى يريد أن يلعب ويقفز بحرية والشاب يريد أن يخرج مع أصدقائه للعب فى الهواء الطلق والمراهق يكون حرًا فى اختيار ملابسه وزملائه وحرًا فى تفكيره واعتناق مذهب فلسفى أو سياسى معين، فهو يريد أن يمارس الحياة بطريقة ديمقراطية.

كل هذا يشير بوضوح إلى أن هناك حاجة أساسية تدفع الإنسان إلى هذه التصرفات، وفهمنا لهذا الدافع يفيدنا كمدرسين فى معاملة تلاميذنا بروح تتسم بالتعاطف مع حقهم في التمتع بالحرية، وعدم حرمانهم من ممارسة هذه الحرية، وفى ممارسة حرية اختيارهم المواد الدراسية، وحرية انتقائهم لأوجه النشاط المختلفة والهوايات مع معرفة القوانين التى تحدد لنا الإطار الذى نتحرك فيه والقواعد التى يجب أن نسير عليها ضمن أى خطة موضوعة.

فالطفل يحتاج أيضًا إلى الضبط الرقيق من والده أو ممن حوله عن طريق التوجيه والإشراف دون أن يحبط هذا الضبط نشاطه الحر، ورغبته فى الحرية.

وهناك دوافع ثانوية كثيرة يصعب حصرها لها أهمية فى حياة الفرد مثل دافع السيطرة، وتأكيد الذات والاقتناء وغير ذلك.

ثانيًا: النضج Maturation

النضج الطبيعى ضرب من النمو يحدث نتيجة للتكوين الوراثى للفرد ولا يحتج إلى تمرين أو تدريب أو ملاحظة.

فالنضج عملية نمو متتابع يتناول جميع نواحى الكائن الحى، وتبدو مظاهره فى جميع الكائنات الحية. ويتضح ذلك فى نمو الطفل فى الوزن والطول حتى يصل تكوينه الجسمى إلى مستوى معين يمكنه من القيام بوظائف جسمية معينة. وهناك نضج آخر يسير مصاحبًا للنضج الظاهرى وهو نضج الجهاز العصبى الذى يبدو أثره فى سلوك الفرد وقدرته على تمييز الأشياء وإدراكها والتصرف بالنسبة لها من خلال مراحل نموه المتتالية.

مفهوم النضج:

يرى البعض أن النضج يعنى وجود أنماط سلوكية تحدث نتيجة عملية نمو داخلية لا علاقة لها بالتدريب أو أى عامل آخر خارجى. فالنضج هو أى تغير يحدث فى أداء الكائن الحى وفقًا للسن، ويعتمد على العوامل العضوية الداخلية أكثر من اعتماده على الممارسة والخبرة.

تعريف جيزيل Gesell :

يقول «إن الجهاز العصبى ينمو وفقًا لخصائصه الذاتية ومن ثم تنشأ عنه أنماط أولية من السلوك تحددها عوامل الإثارة من العالم الخارجى وليس للخبرة أى علاقة خاصة بها».

تعريف ماركس Marquis:

يعرف النضج بأنه «ملاءمة من الجانب العضوى للكائن الحى للاستجابة لدوافع داخلية مستقلة عن مؤثرات البيئة الخارجية».

تعريف ستودارد ويلمان Stoddard & Wellman:

يعرفان النضج بأنه «هو النمو المتوقع من الكائن الحى تحت شروط الإثارة العادية».

تعريف ماك كونيل Mc Connell:

يعرف النضج بأنه «هو النمو الذى يحدث بالتدرج فى وجه التغيرات المختلفة للشروط البيئية».

من خلال التعريفات السابقة يتضح لنا أن النضج وإن كان عملية داخلية ترجع إلى التركيب العضوى للكائن الحى، إلا أنه متوقع تحت شروط البيئة والعوامل الخارجية.

النضج والتعلم

علمنا أن النضج الطبيعى ضرب من النمو يحدث نتيجة للتكوين الوراثى للفرد فهو يحدد شكل النمو بغض النظر عن التدريب والخبرة. أما التعلم فهو تعديل فى السلوك نتيجة الخبره والممارسة وليس نتيجة عمليات النضج أو نتيجة التأثيرات المؤقتة للعقاقير أو التعب.

فمثلا المشى عند الأطفال نتيجة نضج لا تعلم لأن الطفل يستطيع المشى دون معرفة من غيره ودون تدريب متى بلغ جهازه العصبى وجهازه العضلى درجة

من النضج تسمح له بهذا النشاط. والطائر الصغير يستطيع الطيران حتى لو قيدنا حركات جناحيه فترة من الزمن مما يدل على أن الطيران لا ينجم عن تمرين جناحيه، وهكذا..

وكما تبدو آثار النضج الطبيعى فى مجال النمو الحسى والحركى كذلك تبدو فى مجال النمو العقلى والنمو الانفعالى.

ويعتبر النضج فى كافة النواحى الجسمية والانفعالية والاجتماعية والعقلية من العوامل المؤثرة فى التعلم، لأنه يحدد إمكانيات سلوك الفرد، ويحدد بالتالى مدى ما يستطيع أن يقوم به من نشاط تعلمى وما يصيبه من مهارة وخبرة.

وهناك علاقة وثيقة بين النضج والتعلم، فالفرد لا يستطيع أن يتعلم شيئًا إلا إذا بلغ مستوى كافيًا من النضج يتيح له ان يتعلمه، فالطفل الصغير مثلا لا نستطيع أن نعلمه المشى فى عامه الأول قبل أن تنضج عضلاته أو نعلمه القراءة قبل أن يصل إلى درجة كافية من النضج تتضمن قدرًا معينًا من حدة البصر والسمع وعمرًا عقليًا مناسبًا، هذا إلى درجة معينة من الضبط الانفعالى والرغبة فى القراءة وحصيلة من الخبرة السابقة. وهكذا.

إذا يلعب النضج دورًا هامًا فى عملية التعلم، فهو يؤثر فيها إيجابيًا ويساعد على سرعتها واتقانها، وعدم النضج، أو عدم الوصول إلى المستويات المناسبة منه تعوق عملية التعلم وقد تحبطها.

ولقد أجريت تجارب عديدة لدراسة أثر عامل النضج وأثره على التعلم شملت هذه التجارب عينات من الحيوان والإنسان نخرج منها بعدد من النتائج تفيد فى تحديد نوع العلاقة بين النضج والتدريب وتأثيرهما فى التعلم.

١ - أن تعلم خاصية معينة يكون أكثر سهولة إذا كان الفرد قد وصل إلى مستوى النضج المناسب بالنسبة لهذه الخاصية. وتنطبق هذه النتيجة على كافة خصائص الفرد جسيمة كانت أو عقلية أو انفعالية أو اجتماعية.

٢- يقل التدريب اللازم للتعلم كلما كان الكائن الحى أكثر نضجًا.

٣- التدريب قبل الوصول إلى مستوى النضج المناسب قد يعوق التعلم فى المستقبل أو قد يؤدى إلى تحسين مؤقت فى التعلم.

ثالثاً: الممارسة

تعتبر الممارسة Practice شرطاً هامًا من شروط التعلم، فالتعلم هو غير دائم نسبيًا فى أداء الكائن الحى، تؤدى الممارسة فيه دورًا رئيسيًا. فلا تعلم بدون ممارسة الاستجابات التى تحقق اكتساب المهارة المطلوبة سواء كانت مهارة حركية أو لفظية أو عقلية.

فنحن نلاحظ أن المعلم ينفق فى العرض المبدئى للأفطار والقواعد أثناء تعلم مادة الحساب أو اللغة العربية وقتًا قليلاً بينما معظم وقت التلاميذ فى هاتين المادتين ينفق فعلاً فى التدريب والممارسة.

ولا يستطيع الطفل تعلم السباحة بالنظر إلى شخص يسبح فى الماء وكذلك لا يستطيع التلميذ تعلم الكتابة بالنظر إلى الحروف فقط، ولا يستطيع تعلم الآلة بالنظر إلى شخص يكتب عليها، بل لابد من ممارسة تلك المهارات وتكرارها عدد كبير من المرات تحت إشراف وتوجيه مدرسيه وآبائه.

والمقصود بالممارسة ليس التكرار البحت أى تكرار المادة المتعلمة من غير هدف، وإنما المقصود بها التكرار الموجه لغرض معين والذى يؤدى إلى تحسين الأداء.

لذا تعتبر الممارسة من الشروط الخارجية المطلوبة فى الموقف التعليمى فهى عبارة عن التكرار المعزز للاستجابات فى وجود المثيرات، وتختلف الممارسة عن التكرار فى أن التكرار هو عملية إعادة شبه نمطية دون تغير ملحوظ فى الاستجابات، أما الممارسة فإنها تكرار معزز يؤدى إلى تحسين تدريجى فى أداء الفرد نتيجة التعزيز الذى قد يكون صادرًا عن الفرد نفسه أو من الخارج عن طريق إمداد الفرد بمعلومات عن نتائج استجاباته.

والممارسة وحدها لا تحقق فاعلية التعلم دون توافر الشروط اللازمة لتحقيق التعلم مثل الدافعية والنضج اللازم لمستوى العمل أو المهارة المطلوب اكتسابها.

ويلاحظ أن ممارسة الأعمال أو المهارات المألوفة لدى الفرد مع وجود درجة معينة من المعرفة لدى الفرد عن المتغيرات المستقلة فى الموقف التعليمى يساعد على الوصول إلى الهدف بدرجة أسرع مما لو كانت الاستجابات المطلوب تحقيقها، والمثيرات المقدمة جديدة على المتعلم، لذلك فإن وضوح الهدف فى شكل تقديم بعض «المنظمات Organizers» التى أشار إليها «أوزوبل Ausubel» فى التعلم القائم على المعنى، يحقق الهدف من سرعة وفاعلية التعلم.

طرق الممارسة

الممارسة الموزعة والممارسة المركزة: Distributed Practice & Mossed Practice

يتوقف تفضيل ممارسة موضوع ككل أو بعد تقسيمه إلى أجزاء على عدد كبير من المتغيرات المعقدة فلكل طريقة مزاياها أو عيوبها، وتتوقف أفضلية طريقة على أخرى على متغيرات مثل مقدرا المادة المتعلمة وصعوبتها وتنظيمها وعلى سن المتعلم ودافعيته. ومدى إلمامه بالمادة الدراسية ومرحلة الممارسة وتوزيعها.

ولقد أثبتت بعض الدراسات أن فاعلية الممارسة الموزعة يعتمد على كثير من العوامل مثل سن وقدرة المتعلم على أداء الممارسة المطلوبة، وكذلك على طبيعة وكمية ومستوى صعوبة العمل المطلوب تعلمه. كما أن الممارسة الموزعة أفضل فى تعلم الصغار الأعمال والمهارات الصعبة التى تستغرق زمنًا طويلاً من الكبار الأكثر استعدادًا لتعلم مثل هذه المهارات.

كما اتضح أن الممارسة المركزة أفضل من الممارسة الموزعة فى حالة أداء الأعمال التى تتطلب تركيز المجهود بشكل معين مما يجعل التلميذ يستطيع أن يفهم العلاقة بين كل جزء من أجزاء الموضوع والأجزاء الأخرى على نحو أفضل، وأن يفهم الموضوع برمته ككل.

العوامل التى تجعل الممارسة المركزة أكثر فاعلية فى التعلم:

يلخص هوفلاند هذه العوامل فيما يلى:

١- حينما يتطلب الأمر توافر فترة زمنية ملائمة لتكوين التأهب للتعلم ومن أمثلة ذلك من مواقف التعلم المدرسى عندما يعمل التلميذ على حل مسألة رياضية خلال أنشطته فى المواد الأخرى فإنه يبدأ كل فترة ممارسة باردًا أو يستغرق معظم وقته القصير فى التأهب للعمل بحيث يصبح متأهبًا نحو ما قام به وما عليه عمله، وهذا يختلف عن ما يحدث حين يقترب من الوقت المحدد للانتهاء من حل المسألة الرياضية فإنه يركز الحل فى فترات أطول وفى أيام متتابعة، وهنا يبقى فى حالة التأهب حتى النهاية، وبهذا يختصر جزءًا من وقت الممارسة يضيع عبثاً.

٢- حينما تكون جلسات الممارسة متتابعة أو متقاربة لأنه إذا كانت فترات الراحة طويلة جدًا فإن كثيرًا مما يتم تعلمه يتعرض للنسيان مما يضطر المرء إلى البدء من جديد مع كل محاولة جديدة.

٣- حينما يتطلب العمل قدرًا من المرونة والتنوع، فالتمرين الموزع يؤدى إلى تثبيت استجابة معينة بينما يساعد التمرين المركز على تنوع السلوك.

والممارسة الموزعة تفيد نتيجة لمجموعة عوامل هامة ومؤثرة هى:

أ- تركيز الانتباه: فالفرد يستطيع تركيز انتباهه فى حالة فترات العمل القصيرة بينما يصعب عليه ذلك فى فترات العمل الطويلة، إلا أن ذلك يتميز فى مراحل النمو المختلفة، فطفل المدرسة الابتدائية لا يستطيع تركيز انتباهه لمدة تزيد على الخمس عشرة دقيقة إذا كان مجال النشاط روتينى فى الوقت الذى يستطيع فيه تلميذ المرحلة الإعدادية والثانوية أن يركز انتباهه فى موضوع ما حوالى الخمسين دقيقة.

ب- ترابط المادة على فترات متباعدة أفضل من ترابطها على فترات متقاربة. فمثلاً إذا قرأ التلميذ موضوع ما وتركه مدة أسبوع ثم رجع إليه ثانية أفضل كثيرًا

لفهمه لو رجع إليه مباشرة. وإذا حاول طالب ربط درس بآخر مباشرة، كان أقل فائدة مما إذا تم الربط فى فترة زمنية مناسبة.

ج- الارتباطات غير الصحيحة تنسى أسرع كثيرًا من الارتباطات الصحيحة. فتعلم المواضيع المرتبطة ببعضها مكونة وحدة وظيفية أفضل بكثير من تعلم مواضيع لا رابط بينها.

د- تهيىء الممارسة الموزعة فرصة أثناء الراحة لتلاشى آثار التداخل التى تنشأ أثناء التعلم بينما لا تتهيأ هذه الفرصة فى التمرين المركز.

هـ- التمرين الموزع يتيح الفرصة لاكتشاف الأخطاء وخاصة فى بداية التعلم فيكتسب المرء استبصارًا بالعمل يساعده فى المحاولة التالية.

شروط الممارسة

هناك شروط تحقق الممارسة الفعالة فى مواقف التعلم المختلفة، وتختلف أهمية هذه الشروط باختلاف نوع العمل أو المهارة المطلوب اكتسابها، كما تتوقف أهمية هذه الشروط على توفر شروط التعلم الأخرى، والظروف التى يتم بها الموقف التعلمى. ومن هذه الشروط.

١ - تجانس العمل التعلمى:

يعتبر تجانس العمل المتعلم من أحد الشروط الرئيسية للممارسة بالإضافة إلى أنه ذات أهمية عملية فى تعلم المهارة، وفى اكتساب المفاهيم بالاستقراء. ففى تعلم المفاهيم والمبادئ العامة وكذلك فى اكتساب المهارات، فإن الخبرة التى يتم اكتسابها فى هذه المجالات من الأمثلة والنماذج المحددة التى تقدم للمتعلم، والتى يتم اتقانها والتمكن منها يكون لها تأثير إيجابى فى انتقال أثر هذه الخبرة إلى الأمثلة والنماذج الأخرى التالية فى المواقف المشابهة وبالتالى تتحقق الخبرة الكلية بنجاح، ويتم تكوين وتشكيل التعميم القائم على انتقال أثر الخبرة.

لذلك فمن الأفضل لتحقيق فاعلية التعلم وانتقال آثاره إلى المواقف التالية

سواء داخل المدرسة أو خارجها، الاهتمام بقدر بسيط من المعلومات أو المعارف المتماسكة حتى يتم التمكن منها، ثم الانتقال إلى الوحدة التالية مما يرفع من مستوى حافز الاكتشاف، مما لو تم تقديم بمجموعة كبيرة من المعلومات غير المترابطة فى الموقف التعلمى الواحد.

٢- نوع التعلم:

تختلف طريقة الممارسة باختلاف نوع التعلم المستخدم فى الوقت التعلمى ففى التعلم بالاستقبال مثلاً Reception Learning يتلقى المتعلم مادة التعلم فى شكل مجموعة حقائق أو مجموعة مبادئ، ثم يقوم بممارسة تعلم هذه المادة ومحاولة استدعائها بعد ذلك أما بشكل حرفى أو باستدعاء أجزاء منها.

ولقد تبين من نتائج الأبحاث أن زيادة تسميع المادة المتعلمة يساعد على تعلم المواد عديمة المعنى Rote Learning إلى حد ما، والتذكر بشكل أكبر، إلا أن أثر التسميع يكون ضعيفًا فى التعلم القائم على المعنى. حيث أن استدعاء المادة المتعلمة بعد تكرار تسميعها فى تعلم المواد عديمة المعنى يكون بمثابة اختبار للمتعلم يبين إلى أى حد قد استطاع أن يحقق الهدف من الممارسة.

أما فى حالة التعلم القائم على المعنى Meaningful Learning فإن فهم المتعلم للمادة المتعلمة المقدمة يقلل من المجهود المطلوب للتعلم، حيث يؤدى إدراك المعانى، والعلاقات التى تربط بين أجزاء المادة دور المكافأة والحافز على التعلم.

٣- معرفة نتائج الممارسة:

إن معرفة النتائج يعتبر تعزيزًا أو دافعية، والتعزيز الذى يحصل عليه الفرد فى شكل معرفة نتائج الممارسة يحقق الهدف الرئيسى من الممارسة كشرط أساسى من شروط التعلم.

والمفروض أن إخبار المتعلم بأن استجابة معينة صحيحة يشبع دافعه المعرفى ودوافعه لتحسين الذات ويزيد من احتمال حدوث الاستجابة ثانية وإصدارها.

وكثير من المواد التى يتعلمها التلميذ تحتوى على تغذية راجعة فمثلاً فى مادة الحساب عملية الطرح وتراجع بسهولة عن طريق الجمع، وعملية القسمة تراجع عن طريق الضرب ...الخ.

وينبغى على المعلم أن يفترض أن كلا من التكرار والفورية فى التغذية الراجعة هام، وأن خبرة التعلم ينبغى أن تتشكل بحيث تتيح الفرص لهذه التغذية الراجعة سواء أكان مصدرها خارجيًا أم مصدرها العمل أو التلميذ.

٤- تحديد شكل الاستجابة:

يجب أن تحدد طبيعة وشكل الاستجابة التى يصدرها الفرد خلال الممارسة قبل بدايتها لما لذلك من أثر على الأداء فى مواقف التعلم المختلفة. فقد تكون الاستجابة علنية مثل عملية تكوين الاستجابة الملائمة، واختيار الاستجابة المناسبة من عدة استجابات وقد تكون ضمنية مثل القراءة الصامتة والاستماع وما يترتب عليهما من فهم وإدراك، أو بعض العمليات العقلية الأخرى التى تحدث خلال عملية التعلم.

ويشير «أوزوبل Ausubel» (١٩٦٨) إلى أن وضوح الاستجابة يساعد على التعلم والتذكر. ويركز على أهمية ممارسة الاستجابات الظاهرة، وخاصة فى مجال تعلم الإدراك الحركى. حيث إن استجابات الفرد الظاهرة، تحقق له الوضوح الذاتى وترفع من مستوى إدراكه المعرفى، واختزال الحافز لديه وتعمل على تأكيد الآثار الدافعية للتغذية الراجعة.

المراجع

١- إبراهيم وجيه محمود: **التعلم، أسسه ونظرياته وتطبيقاته**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٩.

٢- أحمد زكى صالح: **نظريات التعلم**، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٧١.

٣- أحمد عزت راجح: **أصول علم النفس**، الطبعة الثانية عشرة، الإسكندرية، دار المعارف، ١٩٧٩.

٤- أنور محمد الشرقاوى: **التعلم، نظريات وتطبيقات**، الطبعة الثالثة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٨.

٥- انتصار يونس: **السلوك الإنسانى**، القاهرة دار المعارف، ١٩٧٢.

٦- جابر عبد الحميد جابر: **سيكلوجية التعلم ونظريات التعلم**، الطبعة السادسة، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٨٢.

٧- جيلفورد وآخرون: **ميادين علم النفس النظرية والتطبيقية**، المجلد الثانى، ترجمة أحمد زكي صالح وآخرون، الطبعة الرابعة، القاهرة، دار المعارف ١٩٧٥.

٨- رمزية الغريب: **التعلم، دراسة نفسية - تفسيرية- توجيهية**، الطبعة السادسة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٧.

٩- سعد جلال: **المرجع فى علم النفس**، القاهرة، دار المعارف، ١٩٦٨.

١٠- سيد خير الله، عزيز حنا، فؤاد أبو حطب: **علم النفس التعليمى**، القاهرة، مطابع مجموعة شركة الهلال، ١٩٨٦.

١١- عباس محمود عوض: **علم النفس العام**، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٤.

١٢- فؤاد أبو حطب، آمال صادق: **علم النفس التربوى**، الطبعة الرابعة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٤.

١٣- محمد حلمى المليجى: **علم النفس المعاصر**، الطبعة السادسة، إسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٤.

١٤- مصطفى فهمى: **فى علم النفس**، القاهرة، دار الثقافة، بدون تاريخ.

المراجع الأجنبية :

15- Hilgard, E. R. & Bower, G. H: Theories of Learning, (4th ed.), New Jersey; Prentice – Hall, Inc., Englewood Cliffes, 1975.

16- James, D. & Stewart, H.: The Psychology of Learning, (3th ed.), New York; Mc Craw –Hill Book Company, 1976.

17- Kimble, G. A.; Conditioning and Learning, (2nd ed.), New York; Appleton – Century – Crofts, 1961

18- Kimble, G. A.; Foundation of Conditioning and Learning, New York; Appleton – Century- Croftes, 1967.

19- Robert, M. W.; Essentials of Learning, (3th ed.), New York; The Macmillan Company, 1978.

20- Trovers, R. M., Essential of Learning, An over view for Students of Education, New York; Mc Millan Company, 1963.

الفصل الخامس

النمو النفسى

* مفهوم النمو النفسى
* مبادئ النمو النفسى
* العوامل المؤثرة فى النمو النفسى
* مراحل النمو النفسى

إعداد

د مها إسماعيل هاشم

النمو النفسي

مقدمة :

يعتبر النمو عملية مستمرة منذ أن تتم لحظة الإخصاب وحتى نهاية عمر الإنسان، ويمر النمو بمراحل عمرية مختلفة، ولكل مرحلة ما يميزها من خصائص وسمات. فعملية النمو من أهم العوامل التى تميز الشخصية السوية من غير السوية. فالمظاهر النمائية المختلفة، إذا نمت بصورة صحيحة وسوية، أدى ذلك إلى نمو سوى وبالتالى إلى تكوين شخصية سوية.

وللنمو مراحل مختلفة من أهمها مرحلة الطفولة، وهى تشكل الركيزة الأساسية فى حياة الإنسان، لأن فيها يتم تكوين الطفل وتشكيله. فالطفل فى هذه المرحلة يولد وعقله عبارة عن صفحة بيضاء كما قال "جون لوك"، ويمكن لنا أن نسطر فيه ما نريد. لذلك كان لزامًا علينا أن نهتم ونرعى النمو فى هذه المرحلة العمرية.

والمرحلة التالية هى مرحلة المراهقة، وهى لا تقل أهمية عن مرحلة الطفولة، لأن الأولى تعتبر مرحلة تأسيسية، وهذه المرحلة تعتبر مرحلة تكميلية وهى بالتالى نتاج للمرحلة الأولى.

فهى تعتبر من أخطر وأحرج مراحل النمو التى يمر بها الإنسان، وذلك لأنها تعتبر حلقة الوصل ما بين مرحلتى الطفولة والرشد. وهناك تغيرات كثيرة تحدث فى هذه المرحلة، وهذا يرجع إلى التغيرات البيولوجية التى تحدث للمراهق. فإذا مرت هذه المرحلة بسلام و لم يتعرض المراهق لأى نوع من الأزمات، كان هذا دليلاً على النمو السوى.

مفهوم النمو النفسي :

يتعرض الكائن الحى خلال حياته لكثير من التغيرات والتطورات. إن الكثير من التغيرات التى تحدث فى المراحل الأولى من الحياة تتجه نحو تحقيق غرض ضمنى غير واضح فى ذهن الكائن الحى وهو البناء والنضج، على حين تفيد تلك التى تحدث

فى أدوار متعاقبة من حياته وخاصة فى مرحلة الشيخوخة من النوع الهدّام الذى ينهى حياته.

ويقصد بالنمو التغيرات الإنشائية البنائية التى تسير بالكائن الحى إلى الأمام حتى ينضج.

والنمو يتضمن التغيرات الجسمية والبدنية من حيث الطول والوزن والحجم. وهو عبارة عن تغيرات فى السلوك والمهارات، نتيجة نشاط الإنسان والخبرات التى يكتسبها عند استعمال عضلاته وأعصابه وحواسه. ويتضمن هذا المعنى التغيرات التى تطرأ على النواحى العقلية والانفعالية والاجتماعية والحسية والحركية (مصطفى فهمى : ١٩٧٩).

والنمو عبارة عن سلسلة متتابعة متماسكة من تغيرات تهدف إلى غاية واحدة هى اكتمال النضج ومدى استمراره وبدء انحداره (فؤاد البهى السيد: ١٩٧٥)

النمو النفسى هو عبارة عن مزيج مما يحدث فى الجانب التكوينى والنفسى معًا. هو عبارة عن دراسة سلوك الأطفال والمراهقين والراشدين والشيوخ ونموهم النفسى منذ بداية وجودهم، أى منذ لحظة الإخصاب إلى الممات (حامد عبد السلام زهران: ١٩٧٧).

إذن فمفهوم النمو النفسى عبارة عن نمو الجانب البيولوجى جنبًا إلى جنب مع نمو الناحية النفسية. وهذا يعنى أن النمو النفسى عبارة عن جانبين : جانب تكوينى عضوى وجانب نفسى.

مبادئ النمو النفسى :

للنمو مبادئ وقوانين تحكمه، وهو يسير وفق هذه المبادئ والقوانين. وهذه المبادئ تساعد الإنسان على فهم النمو، والتنبؤ به وكيفية توجيهه.

ومن أهم هذه المبادئ والقوانين :

١- النمو يسير فى مراحل متتابعة :

النمو عملية متصلة، فحياة الإنسان عبارة عن وحدة متكاملة، وهذه الوحدة

مكونة من مراحل متتالية متتابعة تتميز كل مرحلة فيها بمظاهر وخصائص محددة، وعلى الرغم من أن النمو يسير فى مراحل إلا أن هذه المراحل مترابطة فكل مرحلة تتأثر بالمرحلة السابقة وتؤثر فى المرحلة اللاحقة كما أنه لا يمكن أن تأتى مرحلة قبل الأخرى، فلابد من مرحلة ما قبل الميلاد ثم مرحلة المهد ثم مرحلة الطفولة فالمراهقة فالرشد ثم مرحلة الشيخوخة.

٢- النمو عملية مستمرة تشمل نواحى التغيير الكمى والكيفى :

النمو عملية مستمرة طول حياة الإنسان، أى منذ لحظة الإخصاب وحتى نهاية حياة الإنسان. وخلال عملية النمو يظهر الكثير من التغيرات الكمية والكيفية. فالطفل يزداد فى الطول والوزن والحجم، وهذا يعتبر نموًا كميًا، كما أن أعضاء الجسم تنمو وتقوم بوظائفها وهذا يعتبر نموًا كيفيًا. والتغير الكمى يتبعه تغير كيفى أى التغير فى الحجم يتبعه تغير فى الوظيفة.

٣- سرعة النمو ليست مطردة :

يسير النمو منذ اللحظة الأولى للإخصاب بسرعة، ولكن هذه السرعة ليست مطردة وليست على وتيرة واحدة، فمرحلة ما قبل الميلاد تعتبر من أسرع المراحل العمرية التى يمرّ بها الإنسان، وتبطئ سرعة النمو بعد الميلاد إلا أنها تظل سريعة فى مرحلتى الرضاعة والطفولة المبكرة، ثم تبطئ سرعة النمو فى مرحلة الطفولة الوسطى، ثم يسرع النمو مرة أخرى فى مرحلة الطفولة المتأخرة، وذلك تمهيدًا لدخول الطفل فى مرحلة المراهقة "مرحلة الميلاد الثانية" ثم تهدأ بعد ذلك إلى أن تستقر تمامًا فى نهاية المرحلة وبداية مرحلة النضج (حامد زهران : ١٩٧٧).

٤- النمو يسير من العام إلى الخاص :

يسير النمو من العام إلى الخاص، فالطفل فى بداية نشاطه يستجيب بطريقة عامة أو كلية ثم بعد ذلك يأخذ هذا النشاط فى التخصص أو التميز، فبالنسبة للنمو الحركى نجد الطفل يحرك جسمه كله ثم بعد ذلك يحرك اليدين ثم القدمين، وبالنسبة

للنمو الانفعالى نجد الطفل فى بدايات مرحلة الطفولة يخاف من جميع الأشخاص الغرباء وفى مرحلة الطفولة يخاف من شخص محدد أى من المعلم أو المعلمة أو أحد الأقارب.

٥- مظاهر النمو تسير بسرعات مختلفة :

لكل مظهر من مظاهر النمو سرعته الخاصة، فنجد أن أجزاء الجسم لا تنمو كلها بنفس المعدل، كما أن الحجم النسبى لمختلف أعضاء الجسم يختلف من مرحلة إلى أخرى، فنلاحظ مثلاً أن حجم الرأس فى بداية مرحلة ما قبل الميلاد يكون متساويًا مع حجم الجسم وتقل تدريجيًا فى الشهور التالية، أما بعد الميلاد فيلاحظ أن طول الرأس والوجه يبلغ ربع النسبة العامة لطول الجسم، أما فى مرحلة الرشد تكون هذه النسبة عُشر طول الجسم العام.

٦- لكل مظهر نمائى سماته المميِّزة له :

لكل مرحلة من مراحل النمو بعض السمات والمظاهر الخاصة، فخلال مرحلة المهد نجد الطفل مثلاً يحاول اكتشاف البيئة المحيطة به المتمثلة فى الأسرة، كما يعمل فى هذه الفترة على التحكم فى الجسم وفى تعلم الكلام، أما فى مرحلة الطفولة المبكرة أى فى ٢-٦ سنوات يتجه النمو إلى مزيد من النضج الاجتماعى.

كما نلاحظ أن النمو العقلى يختلف من مرحلة إلى مرحلة، ففى مراحل الطفولة المبكرة نجد التفكير العقلى بالنسبة للطفل يعتمد على كل ما هو حى وملموس، أما فى المراحل التالية فإنه يختلف تمامًا. وبالنسبة لسلوك اللعب فنجده يختلف فى الشكل والطريقة من الطفل فى المهد والطفل فى الطفولة المبكرة والمتوسطة والمتأخرة.

٧- النمو يأخذ اتجاهًا طوليًا من أعلى إلى أسفل :

يتطور نمو الفرد تطورًا طوليًا من أعلى إلى أسفل أو من الرأس إلى القدمين، ويعنى ذلك أن الأجزاء العليا تنمو قبل الأجزاء السفلى.

وإذا نظرنا إلى الجنين نجد أنه يتم تكوين الأجزاء العليا قبل تكوين الأجزاء السفلى كما تظهر براعم الذراعين قبل أن تظهر براعم الساقين. كما أن الطفل يستطيع تحريك رأسه قبل أن يستطيع أن يتحكم فى حركات يديه وقدميه.

٨- النمو يأخذ اتجاهًا مستعرضًا من الجزع إلى الأطراف :

يسير النمو فى اتجاه مستعرض أى من الجزع إلى الأطراف، فالطفل يمسك الأشياء المختلفة ويلتقطها براحة يديه قبل أن يستطيع التقاطها بأصابعه فقط.

٩- توجد فروق فردية واضحة فى النمو :

يختلف الأفراد فيما بينهم من حيث سرعة النمو فى الكم والكيف. فأى طفلين لا يمكن أن ينمو كل منهما بطريقة متشابهة تمامًا حتى فى ظل الأسرة الواحدة. فكل طفل ينمو بطريقة مختلفة عن الآخر، ففى بعض المراحل نجد أن الولد يسبق البنت فى النمو وفى مرحلة أخرى نجد البنت تفوق الولد فى النمو وذلك فى جانب آخر.

١٠- النمو عملية معقدة تتفاعل كل جوانبها :

النمو عملية معقدة، بمعنى أن كل جانب من جوانب النمو يتداخل مع الجوانب الأخرى. فالنمو الجسمى يؤثر فى النمو العقلى "العقل السليم فى الجسم السليم". كذلك تتأثر النواحى الانفعالية والاجتماعية بالنمو الجسمى.

١١- النمو يمكن التنبؤ به :

مظاهر النمو مرتبطة ارتباطًا وثيقًا، وحيث أن الفرد يسير على نمط معروف فى نموه، فإننا نستطيع أن نتنبأ بمستويات النمو قبل حدوثها. فلكل مظهر نمائى طريقة واضحة المعالم متى عُرفت أوائلها عُرفت أواخرها.

١٢- الاتجاه نحو الاضمحلال :

فى مرحلة الشيخوخة يتراجع النمو إلى هيئته البنائية التكوينية والوظيفية. ففى بداية حياة الإنسان تفوق الزيادة فى النمو النقصان فيه، ويحدث بعد ذلك نوع

من التعادل فى كل من الزيادة والنقصان فى مرحلة الرشد، ثم يتفوق النقصان فى النمو على الزيادة فى مرحلة الشيخوخة (حامد زهران : ١٩٧٧).

العوامل المؤثرة فى النمو :

هناك عوامل عديدة تؤثر فى النمو، منها ما هو داخلى ومنها ما هو خارجى:

أولاً : عوامل داخلية :

أ - الوراثة. ب- الغدد. جـ- النضج.

ثانيًا: عوامل خارجية :

أ- البيئة. ب- الغذاء. جـ- التعلم.

أولاً : العوامل الداخلية :

أ - الوراثة :

ما معنى الوراثة ؟

هي انتقال الصفات من الآباء والأجداد إلى الأبناء.

تبدأ حياة الإنسان بخلية واحدة تنشأ عن طريق اتحاد البويضة الأنثوية بالحيوان المنوى الذكرى. هذه الخلية صغيرة جدًا من حيث الحجم.

وتتكون الخلية من نواة nucleus وبجانبها مادة تسمى السيتوبلازم Cytoplasm وبداخل النواة توجد شبكة مكونة من خيوط رفيعة تسمى بالصبغيات أو الكروموزومات وعددها ٤٦، ٢٣ فى نواة الحيوان المنوى و٢٣ فى البويضة، وتحمل هذه الكروموزومات تكوينات كيميائية تسمى بالمورثات أو الجينات genes وهى حملة الاستعداد الوراثى وهى التى تميز كل فرد عن الآخر من حيث الطول والوزن ولون البشرة ولون العينين والذكاء والحساسية الانفعالية، فأى صفة من الصفات الإنسانية الموروثة تتوقف على الجينات.

هدف الوراثة :

- تعمل الوراثة على المحافظة على الصفات العامة للنوع، وذلك بنقل هذه الصفات من جيل لآخر.
- تعمل على المحافظة على الصفات العامة لكل سلالات النوع، وبذلك نجد اختلافًا واضحًا بين سكان خط الاستواء عن سكان القطب الشمالى، وذلك بالنسبة للشكل واللون.
- تساعد الوراثة بشكل واضح فى إظهار التقارب بين الوالدين والأبناء فى صفاتهم الوراثية فالطفل يرث نصف الصفات الوراثية من والديه. (فؤاد البهى السيد : ١٩٧٥).

ما الذى يرثه الإنسان من الآباء والأجداد ؟

١- الشكل العام للجسم ← كالطول أو القصر، أو الحجم أو لون البشرة والعينين، وفصيلة الدم.

٢- الذكاء ← إن الذكاء صفة وراثية وللوراثة أثر كبير فى تحديد مستويات الذكاء.

٣- الصفات العامة للنوع ← تهدف الوراثة إلى المحافظة على الصفات العامة للنوع والسلالة.

٤- الأمراض ← الوراثة مسئولة عن تكرار ظهور بعض الأمراض فى عائلات معينة بنسبة أكثر من تواردها فى غيرها، وخاصة فى العائلات التى يكثر فيها زواج الأقارب.

٥- صفات نادرة الحدوث ← ترجع إلى الوراثة، ومنها صفة الألبينو **Albinism** وتحدث نتيجة لعجز الأفراد من هذا النوع عن تكوين كمية كبيرة من الحبيبات الخاصة بعمليات التلوين والتى تعمل على تزويد الشعر والعين والجلد باللون المناسب. (حامد عبد العزيز الفقى : ١٩٧٥).

ب – الغـــدد :

للغدد وإفرازاتها تأثيرات واضحة فى عملية النمو، ومن أهم الغدد التى تؤثر فى سرعة النمو فى السنوات الأولى فى حياة الطفل هى الغدد الصمـاء. وفيمـا يلـى بعض الأمثلة لهذه الغدد :

أ – الغدد الدرقية :

توجد هذه الغدد أسفل الرقبة أمـام القصبـة الهوائيـة وتفـرز هرمونًـا يسـمى الثيروكسين، وهو مركب يمكن تكوينه بإضافـة اليـود إلى اللـبن والسـمك مـن أغنـى المصادر التى يكون منها الجسم هذا الهرمون. ويؤثر هذا الهرمون فى النمـو الجسـمى والعقلى للفرد، والنقص فى إفراز هذا الهرمون قبل البلوغ يسبب نقص الطول وتأخر فى المشى والكلام والضعف العقلى.

أما النقص فى إفرازه بعد البلوغ فإنه يؤدى إلى سقوط الشعر وبطء نبضات القلب. أما الزيادة فى إفرازاته قبل البلوغ تؤدى إلى زيادة معـدل النمـو عـن معدلـه الطبيعى، كما أن الزيادة فى هذا الإفراز بعـد البلـوغ قـد يـؤدى إلى سـرعة نبضـات القلب وحساسية انفعالية شديدة، والفرد الذى يعانى من اضطراب الغدد الدرقية هـو شخص دائم الاستفزاز والانفعال.

ب– الغدد الصنوبرية :

توجد هذه الغدد أعلى المخ وتضمر قبـل البلـوغ، ووظيفـة هرمونـات هـذه الغدة هى السيطرة على تعطيل الغدد التناسلية عن القيام بنشاطها فى سن مبكـر قبـل سن البلوغ، والاختلال فـى إفـرازات هـذه الغـدة مـن هرمونـات قـد يسـبب ظهـور الصفات الثانوية للمراهقة عند الطفل مبكرًا، وقد يؤدى هذا الاختـلال فـى إفـرازات هذه الغدة إلى موت الطفل.

جـ – الغدة النخامية :

تتكون هـذه الغـدة من فصين وتتدلى من السطح السفلى للمخ فى منتصف الرأس. وتفرز هذه الغدة العديد من الهرمونـات، فيفـرز الفـص الأمـامى حـوالى ١٢

هرمونًا ويفرز الفص الخلفى هرمونين، وهرمون النمو من أحد الهرمونات التى يفرزها الفص الأمامى للغدة النخامية. إذا حدث أى نقص فى هرمون النمو قبل البلوغ قد يؤثر على النمو الجسمى والجنسى للطفل، وقد يصبح الطفل قزمًا أو تضعف قواه العقلية وقواه التناسلية، أو قد يسبب ذلك انعدام القوى التناسلية للفرد.

وإذا كان إفراز هذا الهرمون أكثر من اللازم فإنه يؤدى إلى نمو سريع شاذ للجذع والأطراف، ويصبح الفرد أطول من اللازم أى مصاب بمرض الطول. (حامد زهران : ١٩٧٧).

جـ - النضج :

يعرف النضج بأنه مجموعة التغيرات التى تحدث داخل الكائن الحى والتى ترجع أساسًا إلى التكوين العضوى، وخاصة الجهاز العصبى فالمسئول الأول عن النضج هو الجهاز العصبى للكائن الحى.

فالنضج هو عملية تطور ونمو داخلى يحدث للفرد منذ بداية مرحلة الإخصاب ويستمر خلال المراحل التالية، وهذا التطور يتم بطريقة لاإرادية ولا دخل للفرد فيه. ويولد الفرد مزودًا ببعض الأنماط الموروثة، ولكن هذه الأنماط لا تقوم بوظائفها رغم وجود المثيرات العنيفة، لأن الأعضاء الخاصة بها لم تصل بعد إلى مرحلة النضج.

فالنضج إذن هو درجة معينة من النمو فى بعض الأجهزة الداخلية للإنسان، وهذه الأجهزة تعتبر مسئولة عن نمط معين استجابى (أحمد زكى صالح : ١٩٦٦).

إذن يمكن القول بأن النضج هو محصلة لتغيرات داخلية والوصول إلى درجة معينة للنمو ولا دخل للإنسان فيها، فهو شىء يحدث سواء أردنا أم لم نرد.

ثانيًا : العوامل الخارجية :

أ- البيئة :

البيئة هى المجال الذى يوجد فيه الفرد، وللبيئة أهمية كبيرة فى نمو وتكوين شخصية الفرد.

ولا يقصد بالبيئة مجرد الحدود الجغرافية التى يوجد بها الفرد، فالبيئة بالنسبة للنمو عبارة عن مجموعة من المؤثرات التى تؤثر فى الفرد من بداية الحمل وحتى نهاية الإنسان.

هناك نوعان من البيئة :

أ - البيئة قبل الولادية   ب- البيئة الخارجية

أ - البيئة قبل الولادية :

هى أول بيئة يعيش فيها الفرد، وهى بيئة الرحم، ولهذه البيئة أهمية كبيرة بالنسبة للجنين إذ يظل بها مدة تسعة أشهر. وتظهر فى هذه البيئة الخصائص البشرية المميزة للجنين، وهو فى هذه البيئة مغلف بالسائل الأمينوى Aminotic الذى يعمل على الحفاظ على درجة حرارة الجنين، ويعزله عن الضوء والصوت ويحميه من الصدمات المختلفة. ويصل الغذاء للطفل عن طريق الحبل السرى.

يوجد بعد العوامل التى تؤثر على هذه البيئة :

- إصابة الأم بمرض معين أو ارتفاع في درجة الحرارة.
- إصابة الأم بحمى معينة قد تؤدى إلى الضعف العقلى.
- سوء التغذية مما يؤدى إلى ميلاد طفل ضعيف البنية.

ب - البيئة الخارجية :

إن ميلاد الطفل وخروجه للحياة يعنى أن العوامل الوراثية قد استقرت وأصبحت مستعدة لمواجهة البيئة الخارجية حسب قوانين ثابتة.

مؤثرات البيئة الخارجية :

أ - مؤثرات طبيعية :

ويقصد بها الظروف الطبيعية المحيطة بالفرد مثل الظروف الجغرافية والإمكانات المادية، فالمعروف أن للبيئة الجغرافية آثار واضحة على نمو الأفراد وعلى تحديد خصائص نشاطهم.

ب- مؤثرات اجتماعية :

يعيش الوليد فى بيئة اجتماعية لها نظمها ومعاييرها وقيمها ومبادئها المختلفة، ومن خلال التفاعل مع هذه البيئة يتأثر بها وتؤثر فيه بشكل واضح.

فالإنسان كائن بيولوجى والبيئة الاجتماعية هى التى تعمل على تشكيله وإعطائه صفة الاجتماعية فتحوله من كائن بيولوجى إلى كائن اجتماعى (سعد جلال: ١٩٦٨).

وهكذا نصل إلى أن البيئة الاجتماعية هى التى تلعب الدور الأول والأخير فى نمو الفرد وتساعد على تشكيل شخصيته التى يتفاعل بها مع الآخرين، وهى التى تصبغه بالصبغة الاجتماعية.

جـ- مؤثرات نفسية وانفعالية :

إن الظروف المحيطة بالوليد تعتبر بيئة نفسية ذات فاعلية وتأثير على النمو النفسى للطفل.

فالجو الأسرى الذى ينشأ فيه الطفل والعلاقات التى تربط ما بينه وبين أفراد الأسرة يكون لها أثرها الواضح على النمو.

فوجود الطفل وسط مناخ أسرى هادئ خالٍ من المشكلات والاضطرابات الأسرية يجعله ينمو نموًا سويًا من الناحية النفسية والانفعالية.

ب- الغذاء :

يساعد الغذاء على نمو الفرد وبناء خلاياه وإعطاء الجسم الطاقة اللازمة له. ويؤدى نقص الغذاء إلى تأخر النمو، وقد يؤدى إلى أمراض خاصة مثل لين العظام والعشى الليلى، بالإضافة إلى أنه يقلل من مقاومة الفرد للأمراض.

أما سوء التغذية فقد يؤدى إلى نفس نتائج النقص فى الغذاء، وينتشر كل من نقص الغذاء وسوء التغذية فى المجتمعات المتخلفة وفى فترات الحروب ويؤثر إلى حد كبير فى قدرات الأفراد التحصيلية والأدائية.

هذا وتتأثر شهية الفرد للغذاء بالنواحى الانفعالية، وكذلك تؤثر الانفعالات فى عملية هضم الطعام، فتعطل إلى حد كبير معدل انتقال الغذاء فى الجسم ومدى تمثيله، وبالتالى على استفادة الجسم من الغذاء ويؤدى الإفراط فى الغذاء إلى نتائج ضارة بالجسم لا تقل خطورة عن تلك التى يؤدى إليها كل من نقص وسوء التغذية.

جـ – التعلم :

التعلم عملية أساسية فى حياة الإنسان، فمن خلال عملية التعلم ينمى الإنسان أنماطًا متعددة من السلوك، وكل مظاهر النشاط البشرى ما هى إلا نتيجة لعملية التعلم. فالطفل منذ الميلاد وخلال مراحل نموه المختلفة يكتسب من البيئة المحيطة به أنماطًا متعددة من السلوك، وذلك من خلال عملية التعلم.

فالتعلم عملية أساسية وهامة فى حياة الإنسان، فحياته بدون تعلم ليس لها أى قيمة، وإذا عاش الإنسان وفقًا لما لديه من سلوك فطرى دون تعلم فلاشك أنه سيصبح مثل الحيوان.

والتعلم عملية شاملة تتناول جميع جوانب الإنسان، فهى لا تقتصر على جانب واحد فقط، بل تشمل جميع جوانب الإنسان أى أنه يحدث تعلم فى الجانب العقلى والانفعالى والاجتماعى، وفى طريقة إشباع الدوافع الأولية فى السلوك بصفة عامة.

فالتعلم عبارة عن عملية داخلية يستدل على حدوثها عن طريق آثارها أو النتائج المترتبة عليها وذلك فى صورة تعديل يطرأ على سلوك الفرد سواء فى الناحية الاجتماعية مثل اكتساب اتجاهات وقيم ومبادئ، ومن الناحية الانفعالية مثل تكوين العواطف والحب، ومن الناحية العقلية مثل اكتساب معلومات ومهارات للاستعانة بها عند التفكير فى مواقف معينة، وذلك فى محاولة للوصول إلى هدف معين أو حل بعض المشكلات المعقدة.

والتعلم يعنى تعديل فى سلوك الفرد نتيجة للتدريب والممارسة، وليس

نتيجة للنضج أو النزاعات الموروثة أو الحالات المؤقتة كالتعب، ومقياس التعلم هو الدرجة التى يتعدل بها سلوك الفرد نتيجة لاكتساب الاتجاهات والمهارات والمشاعر، فإذا كان التعلم ضئيلاً كان التعديل ضئيلاً، وإذا كان التعلم شاملاً كان التعديل كبيرًا وأساسيًا فى تكوين الفرد (سيد خير الله : ١٩٧٣).

مراحل النمو النفسى :

يمر الإنسان بمراحل عمرية مختلفة، وذلك منذ أن تتم لحظة الإخصاب إلى أن يصل لمرحلة الشيخوخة. معنى ذلك أن الإنسان يظل معدل النمو عنده يزداد تدريجيًا عبر المراحل المختلفة إلى أن نصل لنقطة محددة ثم يعود ليضمحل مرة أخرى، وذلك مع وصول الإنسان إلى مرحلة الشيخوخة فمن المراحل العمرية التى يمر بها الإنسان.

أولاً : مرحلة ما قبل الميلاد :

وتمثل هذه المرحلة أهمية كبيرة فى حياة الإنسان، إذ تعتبر مرحلة تأسيسية بالنسبة لجوانب النمو المختلفة، وخاصة الجانب الجسمى، ففى هذه المرحلة لابد وأن تهتم الأم بصحتها حتى يتسنى لها أن تضع مولودها وهو فى أتم صحة.

ثانيًا : مرحل ما بعد الميلاد (المهد) "من الميلاد – سنتين" :

هذه المرحلة لا تقل أهمية عن مرحلة ما قبل الميلاد، فهذه المرحلة هى مرحلة العامين أو فترة الرضاعة. فلابد فى هذه المرحلة أن تهتم الأم بالرضاعة الطبيعية لأن هذا يساعد الطفل على أن ينمو نموًا طبيعيًا وسويًا، وذلك فى جميع جوانب النمو المختلفة.

ثالثًا : مرحلة ما قبيل المدرسة "من سنتين – ٦ سنوات" :

تمثل هذه المرحلة نموًا سريعًا فى جميع جوانب النمو المختلفة، سواء كان الجسمى أو العقلى أو الانفعالى أو الاجتماعى. وفيها يستطيع الطفل أن يدرك البيئة المحيطة به وأن يتعامل ويتفاعل مع الآخرين.

رابعًا : مرحلة الالتحاق بالمدرسة "من ٦ سنوات – ١٧ سنة" :

تمثل هذه المرحلة التحاق الطفل بالمدرسة ومروره بالمراحل الدراسية المختلفة، الابتدائية والإعدادية والثانوية، ونموه فى جميع جوانب النمو حتى يصل إلى مرحلة النضج تدريجيًا.

خامسًا : مرحلة الالتحاق بالجامعة "من ١٧ – ٢١ سنة" :

تمثل هذه المرحلة طفرة فى النمو سواء كان النمو الجسمى أو العقلى أو الانفعالى أو الاجتماعى. وهى مرحلة تكوين الشخصية بصورتها المتكاملة.

سادسًا : مرحلة الرشد "٢١ سنة – ٤٠ سنة" :

هى مرحلة تحمل المسئولية والاعتماد على النفس ومرحلة تكوين الأسرة.

سابعًا : مرحلة منتصف العمر "٤٠ سنة – ٦٠ سنة" :

تكوين الأسرة وتربية النشء والعمل على نموهم نموًا سويًا.

ثامنًا : مرحلة الشيخوخة :

وفيها يبدأ النمو فى الاضمحلال تدريجيًا. فهى تعتبر مرحلة حساسة بالنسبة للإنسان، فهو يحتاج إلى كل عناية ورعاية، وذلك لأنها تعتبر مرحلة "رد الجميل"، فلابد أن يلقى هؤلاء الآباء والأمهات الرعاية الكاملة من قبل الأبناء الذين سهروا على راحتهم من قبل.

المراجـع

١- أحمد زكى صـالح (١٩٧٢) : **علم النفس التربوى**، القـاهرة، مكتبـة النهضـة المصرية، الطبعة العاشرة.

٢- حامد عبد السلام زهران (١٩٧٧) : **علم نفس النمو**، القاهرة، عالم الكتب.

٣- حامد عبد العزيز الفقى (١٩٧٥) : **دراسات فى سيكولوجية النمو**، القـاهرة، عالم الكتب.

٤- سعد جلال (١٩٦٨) : **المرجع فى علم النفس**، القاهرة، دار المعارف.

٥- فؤاد البهى السيد (١٩٧٥):**الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة**، القاهرة، دار الفكر العربى، الطبعة الرابعة.

٦- مصطفى فهمى (١٩٧٩) : **سيكولوجية الطفولة والمراهقة**، القـاهرة، دار مصـر للطباعة.

الفصل السادس

الشخصية

* تعريفات الشخصية.
* أهمية دراسة الشخصية.
* سمات الشخصية.
* الانبساط والعصابية بعدان أساسيان فى الشخصية.
* أثر الثقافة المصرية العامة على سمات الشخصة.
* سمات الشخصية وتحصيل المتعلم.
* نظريات فى الشخصية.
* قياس الشخصية

إعـــداد

الدكتور/ ناجى محمد قاسم

الشخصية Personal

تعتبر الشخصية من الموضوعات التى تحتل مكانًا هامًا فى علم النفس الحديث وهى المصدر الرئيسى لجميع مظاهر السلوك وتعتبر بذلك نقطة البداية للدراسة التى تهدف إلى الكشف عن الفاعلية بشكل متكيف وسليم.

ويمكن تصنيف تعريفات الشخصية عند علماء النفس إلى ثلاث مجموعات هى:

المجموعة الأولى: وترتكز على الشخصية باعتبارها منبهًا أو مثيرًا، فتهتم بالمظهر الخارجى للشخص وقدرته على التأثير فى الآخرين.

المجموعة الثانية: وترتكز على الشخصية بأنها استجابات الفرد للمنبهات المختلفة التى تؤثر فيه.

المجموعة الثالثة: تنظر إلى الشخصية كمتغير وسيط بين المنبه والإستجابة أو على أنها تكوين فرضى داخلى أو تنظيم دينامى يمكننا من تفير سلوك الفرد.

النوع الأول من تعريفات الشخصية:

ينظر هذا النوع من التعريفات إلى الشخصية على اعتبار أنها مثير أو منبه أى كمؤثر اجتماعى فى الآخرين، وهذا النوع يركز على المظهر الخارجى للفرد وقدرته على التأثير فى الآخرين. ويندرج تحت هذا النوع من التعريفات، تعريف كل من (ماى، فلمنج، لنك) وغيرهم.

- **تعريف "ماى" R. May:** الشخصية هى ما يجعل الفرد فعالاً أو مؤثرًا فى الآخرين.
- **تعريف "فلمنج" Flemming:** الشخصية هى العادات أو الأعمال التى تؤثر على الآخرين.
- **تعريف "لنك" Link:** الشخصية هى مجموعة من تأثيرات الفرد فى المجتمع.

- تعريف "واطسون" J. Watson: الشخصية هي مجموعة الأنشطة التي يمكن ملاحظتها عند الفرد بالملاحظة الفعلية للسلوك لفترات طويلة وكافية من الزمن تسمح لنا بالتعرف الكامل عليه.

وهذا التعريف تأكيد لجميع ألوان النشاط التي نلاحظها عند الفرد وهو يركز على اعتبار الشخصية مثير فقط.

ويذكر "جنثر" M. Gynther أن مثل هذا التعريف يجعلنا منذ الانطباع الأول أن نختار أصدقاؤنا أو يتأثر الملاحظ بأقوال الآخرين عن شخص، يدرك الشخص كما وصفه له آخر، وهذه الأحكام معرضة لأنواع كثيرة من الخطأ.

ويورد سيد غنيم بالتفصيل أن الأخذ بالتعريف الشخصية كمثير يثير صعوبات ومشكلات كثيرة منها:

١- أنه يشير إلى أجزاء معينة فقط من نمط حياة الفرد، وعلى وجه الخصوص إلى حويته وقدرته على التعبير والتأثير في الآخرين.

٢- أنه ينظر إلى الشخصية من حيث قدرتها على التأثير في الآخرين، وليس من حيث تنظيمها الداخلي، فنظرته اذن نظرة سطحية خارجية.

٣- أن التطبيق الجامد لوجهة نظر الشخصية كمثير، يؤدى إلى موقف غريب كل الغرابة يُكّون فيه الفرد الواحد عددًا غير محدود من الشخصيات.

٤- أن الأثر الكلي الذى يحدثه الفرد في المجتمع سوف يؤودى إلى تمييز خطير بين درجات أعلى أو أقل في الشخصية.

٥- إن من المستحييل أن ننكر أن لكل فرد صفات وخصائص متميزة وشخصية مستقلة عن ملاحظات الناس له.

النوع الثاني من تعريفات الشخصية:

ينظر إلى هذا النوع من التعريفات إلى الشخصية باعتبارها استجابات الفرد للمثيرات المختلفة ويحاولون وصف الشخصية بأنها الأنماط السلوكية المتعددة

التى يستجيب بها الفرد للمثيرات التى تقع عليه، سواء كانت هذه الأنماط تعبيرات فى ملامح الوجه أو الإشارات الجسمية أو الحركات التعبيرية أو الأساليب الانفعالية أو طرق التفكير أو غير ذلك من الاستجابات.

وهذه المجموعة من التعريفات أكثر موضوعية من المجموعة الأولى نظرًا لامكان تطبيق أساليب البحث العلمى عليها.

ومن العلماء الذى أخذوا بهذه التعريفات العالم "وودوورث" R. Woodworth و"ماركويز" D. Marquis حيث عرفا الشخصية بأنها "الأسلوب العام لسلوك الفرد كما يظهر فى عاداته التفكيرية وتعبيراته واتجاهاته وميوله وطريقته وسلوكه وفلسفته الشخصية فى الحياة".

ومن بين القائلين بهذا التعريف اايضًا كل من "فلويد البورت"، "جثرى" و"روباك".

- **تعريف "فلويد ألبورت" F. Allport**: الشخصية هى استجابات الفرد المميزة للمثيرات الاجتماعية وكيفية توافقة مع المظاهر الاجتماعي لبيئته.
- **تعريف "جثرى" E. Guthrie**: وهو سلوكى من أصحاب نظريات التعلم ويرى أن "الشخصية هى العادات ونظام العادات ذات الأهمية الاجتماعية والتى تكون ثانته وتقاوم التغير".
- **تعريف "روباك" Roback**: الشخصية هى مجموع استعداداتنا المعرفية والانفعالية والنزوعية.

وتعتقد تعريفات الشخصية كاستجابة، بأن هذا التعريف قد يصل إلى درجة من العمومية والشمول حتى أنه يغطى جوانب أكثر مما يمكن التعامل معه فى الواقع فعلاً، ذلك ان الاستجابات أو العادات أو الأنشطة التى يقوم بها الفرد قد يصل تعددها وكثرتها إلى درجة يصعب حصرها.

وتنقد كذلك بأن الشخص الواحد حين يواجه بنفس المثير، لا يستجيب دائمًا بنفس الاستجابة، كما أن شخصين مختلفين قد يستجيبان بنفس الاستجابة،

ولكن لأسباب مختلفة تمامًا، فعدم استجابات الفرد الواحد أحيانًا وتشابه استجابات الأفراد المختلفين أحيانًا أخرى يوحى بضرورة تعديل نظرتنا للشخصية كاستجابة.

النوع الثالث من تعريفات الشخصية:

يذهب هذا النوع من التعريفات إلى ان الشخصية عبارة عن متغير وسيط بين المثيرات والاستجابات Intervening Variable between S and R ومن أمثلة هذا النوع من التعريفات تعريف "جوردن ألبورت" وتعريفات كل من "وارن" و"أيزنك".

- **تعريف "جوردن ألبورت" G. Allport**: الشخصية هى "تنظيم ديناميكى داخل الفرد مكون من أجهزة نفسجسمية تحدد سلوكه وتفكيره المميزين له".
- **تعريف "وارن" H. Warren**: الشخصية هى ذلك التنظيم المتكامل لكل خصائص الفرد المعرفية والوجدانية والنزوعية والجسمية، كما تكشف عن نفسها فى تميز واضح عن الآخرين.
- **تعريف "أيزنك" H. Eysenck**: الشخصية هى ذلك التنظيم الثابت والدائم إلى حد ما، لطابع الفرد ومزاجه وعقله وبنية جسمه، والذى يحدد توافق الفرد تجاه بيئته.
- **تعريف "مورتون برنس" M. Prince**: الشخصية هى المجموع الكلى لما لدى الفرد من استعدادات بيولوجية موروثة ودوافع ونزعات وغرائز وشهوات بالاضافة إلى النزعات والاستعدادات المكتسبة. وهذا التعريف يركز على الجوانب الداخلية والمفاهيم الدينامية للشخصية.
- **تعريف "لنتون" Jinton**: الشخصية هى المجموع المنظم للعمليات النفسية والحالات التى تخص الفرد وترجع إليه.
- **تعريف "جيلفورد" J. Guilford**: شخصية الفرد هى ذلك النموذج الفريد الذى تتكون منه سماته.

ويذكر أنه أسس تعريفه هذا على مسلمة تبدو أن الجميع يوافقون عليها ويصدق حتى على التوائم الصنوية - مؤداها أن كل شخصية فريدة.

- ويذكر **سيد غنيم** أن أنصار هذا النوع من التعريف ينظرون إلى الشخصية كوحدة موضوعية أو كشيء له وجود حقيقي، فهم يسلمون أن الإنسان متصل بالعالم المحيط به، يتأثر فيه في كل مرحلة من مراحل حياته، ولذا فالشخصية تاريخ ماض وحاضر راهن.

وينظرون كذلك إلى الشخصية باعتبارها تنظيمًا داخليًا يمكننا من تفسير مظاهر السلو المختلفة للفرد، فهي نوع من الوحدة الداخلية التي تحدث التآزر والتكامل بين جميع أفعال الفرد.

- **ويعرف "ريموند كاتل"** R. Cattell الشخصية تعريفا رياضيًا يتفق تمامًا مع ما أطلق عليه معادلة التخصيص Specification Equation والتي يبدأ منها التحليل العاملي ليذكر "أن الشخصية هي ما يمكننا من التنبؤ بما سيفعله الشخص عندما يوضع في موقف معين.

ويعبر "كاتل" عن هذا التعريف على شكل المعادلة الآتية:

س= د (م×ش) R= F (SxP)

حيث س= استجابة الفرد السلوكية = R

م= المثير = S

ش= الشخصية = P

د= دالة = F

وتعني أن الاستجابة دالة لخصائص كل من المثير والشخصية.

- **ويعرف لويس كامل وآخرون** الشخصية تعريفًا إجرائيًا فيقولون:

أنها ذلك المفهوم أو ذلك الاصطلاح الذي يصف الفرد من حيث هو كل موحد من الأساليب السلوكية والادراكية المعقدة التنظيم، والتي تميزه عن غيره من الناس وبخاصة في المواقف الاجتماعية.

- ويعرف صلاح مخيمر وعيده ميخائيل رزق الشخصية "بأنها هـى هـذا الانتظام الديناي داخل الفرد لأجهزته الفرعية والذى يحدد توافقاته مع البيئة".
- ويعرف سيد خيرى الشخصية بقوله: هى ما يمكن أن يكون عليه الفرد من خصائص تجعله فريدًا فى صفات تميزه عن غيره من الإفراد، وتسعى لأهداف خاصة به وهو على صلة وثيقة بالعالم حوله.
- ويعرف فؤاد أبو حطب الشخصية بقوله "يقصد بالشخصية مفهومًا يعتمد من الوجهة المنطقية على مسلمة أن كل إنسان كائن فريد متميز بذاته وهو لا يمكن أن يكون كذلك إلا إذا اختلف مع الآخرين بالطبع، وأنه يتشابه معهم فى بعض النواحي إلا أننا لو تناولنا النمط الكلى الفريد لخصائصه نجده مختلفًا عنهم وهكذا نستطيع تعريف الشخصية فى اطار الفردية "بأنها النمط الكلى الفريد للسمات التى تميز الشخص عن غيره من الأفراد.
- وقد لخص أحمد زكى، وأحمد عزت راجح وغيرهم أهم العوامل التى تؤثر على تكوين الشخصية وهى تنحصر فيا يلى:

١- الموقع الجغرافى للوطن الذى ينشأ فيه الشخص.

٢- المستوى الاقتصادى الاجتماعى.

٣- مستوى التعليم وفرص اكتساب الخبرات والمهارات الاجتماعية والمعرفية المختلفة.

٤- المعايير الأخلاقية والاجتماعية.

٥- الجنس.

٦- الظروف الأسرية المختلفة.

٧- أنواع الثقافات ودرجة التعلم.

من خلال العرض للاتجاهات المختلفة الخاصة بماهيه الشخصية يتضح أن الشخصية تجريد علمى وظاهرة مستنتجة لا تلاحظ مباشرة إذ أنها تكوين فرضى

نفترض وجوده، أو نوع من الأطر أو المبادئ المنظمة لملاحظتنا للسلوك وتفسيره والتنبؤ به وضبطه وهى تنظيم وتكامل ودينامية وتنظيمها يتضمن عمل كل من العقل والجسم فى وحدة لا سبيل إلى إنفصامها وهى وحدة مميزة خاصة بالفرد والتفرد هو الوحدة المميزة للإنسان.

أهمية دراسة الشخصية

الشخصية هى نموذج Pattern حياة الفرد، وهى ليست جزءًا من الفرد قابلاً للعزل، كالذراع أو الكبد، بل هى وسيلة لفهم كل ما يعمل فإذا عرفنا شخصية إنسان استطعناأن نتنبأ بسلوكه في أنواع كثيرة من الظروف، فهى تعرفنا ما سوف يتنبه إليه، وما سوف يسعى إليه وما سوف يتجنبه، وفيم يحتمل له أن ينجح أو يفشل. فهى مبدأ نستخلصه من ملاحظة أحداث سلوكه المتكررة تكرارًا نه مغزاه.

الشخصية موضوع اهتمام الكثيرين، فعامة الجمهور المثقف يهتم بدراسة الشخصية وكذلك الفنانين والشعراء ومؤلفى القصص والمسرحيات ورجال الدين والساسة والتجارة والرعية.... فكل إنسان يريد فهم نفسه حتى يستطيع العيش فى سلام معها ومع الآخرين فى علاقات راضية مرضية.

وكل إنسان بحاجة إلى معرفة شىء عن الأشخاص الذين يأتلف معهم، وفهم شخصيات الناس الآخرين يتطلب مهارة لا تقل أهمية عن القدرة على المشى أو الكلام وكذلك يعتمد على تجارب حياتنا الخاصة، وعلى ما نصادفه من نجاح أو فشل فى معاملة االآخرين والتكيف معهم.

إذا مصادر فهمنا الشخصية هى التجربة الحية والمعرفة المنقولة، وكذلك المعرفة المستمدة من الدراسة العلمية للشخصية التى يمكن أن تضيف شيئًا للمعرفة الشائعة وأن تصلح من عيوبها من نواح معينة، وأن تغير نقاطها الغامضة.

أ- الشخصية وعلاقاتها بالعلوم الأخرى :

يشترك فى دراسة الموضوع الشخصية علوم أهمها علم النفس الاجتماعى والطب النفسى.

فيدرس علم النفس الشخصية من ناحية تركيبها أو أبعادها الأساسية ونموها وتطورها ومحدداتها الوراثية والبيئية وطرق قياسها، كل ذلك على أساس

نظريات متعددة، كثيرًا ما تكون متباينة متصارعة، والهدف العام من هذه الدراسة هو التنبؤ بما سيكون علية سلوك الفرد فى موقف معين حتى يمكن ضبطه والتحكم فيه.

ويهتم علم الاجتماع بدراسة الشخصية الانسانية من حيث نتاج الحضارة أو ثقافة معينة تشمل على أنساق أو أنظمة اجتماعية وتنظيمات كالزواج والأسرة والدين والنظام السياسى والقانون وغيرها.

ويحاول الطب النفسى دراسة مفهوم الشخصية ووصفها وقياس الخصائص التى تستند إليها معتبرًا ان الشخصية تقع فى القلب من الطب النفسى. وتتأثر الدراسة السيكولوجية للشخصية وتعتمد شأنها فى ذلك شأن علم النفس كله، بتيارين هامين هما الدراسات الاجتماعية والعلوم البيولوجية، والشخصية هى همزة الوصل بينهما.

ب- الشخصية وعلم النفس الحديث :

لدراسة الشخصية فى علم النفس وظيفة تكاملية، فلقد ذكر جاردنر مورفى G. Muiphy أنه إذا أراد عالم النفس معرفة جميع العلاقات والروابط الداخلية داخل الكائن العضوى دفعة واحدة، وكذلك تسلسل القوانين التى تحكم هذه العلاقات، فلابد من أن يهتم ويعتنى بدراسة سيكولوجية الشخصية.

ويذكر سيد غنيم (١٩٧٥) "أن علم النفس الشخصية يمكن أن يكون إذن ذلك الفرع الخاص من علم نفس العام الذى يؤكد الكل أو العلاقات العضوية داخل هذا الكل".

جـ- الشخصية والخلق :

ينبغى ألا نخلط بين كل من الشخصية **Personality** والخلق **Character** فبعض المؤلفين يرادفون بينهما، بينما يرى البعض الآخر أن الشخصية مصطلح عام يشمل الخلق أو أن الخلق هو الشخصية عندما ينظر إليها بمنظور أخلاقى فنحكم

على سلوك الشخص بأنه صالح أو طالح خير أو شرير، فالسرقة والخيانة من سمات الخلق، فى حين أن التفاعل أو الانطواء أو مرونة التصرف من سمات الشخصية.

فالخلق اصطلاح تقيمى، يشير إلى سمات شخصية معينة من حيث هى مقبولة أو غير مقبولة اجتماعيًا، مثل الأمانة وضبط النفس وعكسها. أى أن الخلق هو "الشخصية مقيمة اجتماعية" بينما الشخصية هى "الخلق دون تقيم".

وبعبارة أخرى فالخلق جانب من الشخصية وليس الشخصية كلها. إنه نظام من الاستعدادات أو السمات التى تمكننا من التصرف بصورة ثابتة نسبيًا حيال المواقف الأخلاقية، كما يتميز عنها أيضًا بتوكيده الناحية الارادية الشعورية من السلوك.

الشخصية والمزاج :

يقصد بالمزاج **Temperament** بأنه هو جملة الصفات التى تميز انفعالات الفرد عن غيره، ومن ثم فهو يؤلف جانبًا من الشخصية لا الشخصية كلها. وهو جانب محدد غالبًا بالعوامل التكوينية والفطرية - كالحوافز الفطرية وتأثيرات الغدد الصماء أو العوامل الفسيولوجية الأخرى على سلوك الشخص، وميول عامة معينة وراثية وعلى الصحة العامة للفرد.

ويعرف "وارن" (Warren, 1934) المزاج بأنه الطبيعة الانفعالية العامة للفرد كما تحددها الوراثة وتاريخ الحياة.

ويعرفه كذلك "ألبورت" (Allport, 1937) بأنه الطبيعة الانفعالية المميزة للفرد، ويشمل مدى قابليته للاستثارة الانفعالية، وقوة وسرعة الاستجابة المألوفة لديه، ونوع الحالة المزاجية السائدة عنده، وتقلب وشدة هذه الحالة. ويذكر أن المزاج يشير إلى الطقس الداخلى للفرد. فعندما نقول أن شخصًا ما مرح أو بطئ وخامل أو من السهل أن نفزعه أو نخيفه، أو أن له ميولاً جنسية قوية أو ضعيفة، أو أن له مزاجًا مخيفًا أو أن شخصًا ما بطئ الحركة بطبيعته، وأن آخر تسهل إثارته أو أنه ملئ بالحيوية... فإننا فى كل ذلك نصف المزاج.

ويذكر أحمد عزت راجح (١٩٧٠) أن المزاج هو مجموعة الصفـات المميزة لطبيعة الفرد الانفعالية ومن بينها.

١-درجة تأثر الفرد بالمواقف التى تثير الانفعال. هـل هـو تـأثر سـطحى أو عميـق: سريع أم بطئ؟

٢-نوع الاستجابة الانفعالية: هل هى قوية أو ضعيفة، سريعة أم بطيئة؟

٣-ثبات حالاته المزاجية أو تقلبها.

٤-الحالة المزاجية الغالبـة على الفـرد: هـل هـى المرح أو الانقبـاض أو الاهتيـاج أو التجهم؟

ولا يجب أن نظر إلى هذه التقسيمات البادية كثنايـا، علـى أنهـا تصنيفـات حادة بل على شكل توزيع اعتدالى.

ويقدم "باس، بلومن" (Buss & Plomin, 1975) نظرية حديثة عن المزاج تتضمـن أربعـة أمزجـة هـى الانفعاليـة والنشـاط والاجتماعيـة والاندفاعيـة Emotionality, Activity, Sociability and Impulsivity.

١- الانفعالية :

وهى مرادفة لشدة الاستجابة، والشخص الانفعالى من السهل إثارته ويمكن أن يعانى من مزيد من الحالات الوجدانية، وقد يظهر على الشخص كمزاج قوى أو ميل نحو الخوف مع تقلبات عنيفة للحالة المزاجية، أو كل هذه المظاهر.

٢- النشاط Activity :

فالشخص النشط النموذجى، شخص مشغول دائمًا وفـى عجلـة، ويفضـل أن يظل فى حركة دائبة، لا يكل، حيوى ونشط فى حديثه وأفعاله.

٣- الاجتماعية Sociability :

وتتكون أساسًا من الميل إلى الصحبـة والاجتمـاع، أو الرغبـة الشـديدة فـى التواجد مع الآخرين والتفاعل معهم، والشخص الاجتماعى أكثر استجابة للآخرين.

٤- الاندفاعية Impulsivity :

وتتضمن الميل إلى الاستجابة بسرعة أكثر من الميل إلى كف الاستجابة وهذه الجوانب الأربعة متداخلة مع بعضها البعض، كما أن لها أساسًا وراثيًا قويًا. ويمكن النظر إليها على أنها عوامل أولية ضيقة ومائلة، ويمكن أن يستوعبها عامل واحد راق ذو رتبة ثانية وهو المزاج.

ويذكر حلمى المليجى (١٩٨٤) أن الخلق والمزاج من مقومات الشخصية، ولكنهما لا يؤلفان الشخصية بأسرها، فالأول يميز المظهر الاجتماعى، والثانى يميز المظهر الانفعالى.

الشخصية والذكاء :

هناك خلاف بين علماء النفس فى علاقة الذكاء بالشخصية، فالبعض يرى أن الذكاء منفصل عن الشخصية، ويعتقدون فى وجود اثنين من التنظيمات السلوكية المستقلة فى السلوك البشرى أولهما التنظيم المعرفى الذى يرتبط بالذكاء والقدرات العقلية، وثانيهما التنظيم الوجدانى أو الشخصية والجوانب الانفعالية المتعلقة بالمواقف الاجتماعية والتكيف لها.

ويرى الآخرون أن الذكاء أحد مكونات الشخصية، ومنهم "كاتل" Cattell الذى يضع الذكاء كأحد عوامل استخباره للشخصية ذى الستة عشر عامًا. وكذلك يرى "أيزنك" Eysenck أن الذكاء مستقل نسبيًا عن أبعاد الشخصية الأخرى، ولكنه يتفاعل معها جميعًا بطرق معقدة ومتعددة.

ويذكر أحمد عزت راجح أن الذكاء من تعريفه قدرة ومرونة فى التكيف، لذا فهو جزء متكامل من الشخصية كالخلق والمزاج، لكن كثيرًا من علماء النفس وأطباء النفس المحدثين يستبعدون الذكاء وغيره من القدرات العقلية من بناء الشخصية فعند الحكم على شخصية فرد أو قياسها اقتصروا على السمات الاجتماعية والخلقية والمزاجية ليس غير، كما أنهم لا يعدون ضعف العقل اضطرابًا فى الشخصية.

الشخصية وبنية الجسم :

يقصد ببنية الجسم Physique أو الشكل الخارجى له بأنه هو التركيب البدنى الظاهر لجسم الإنسان ونمط العلاقات بين مختلف أعضائه، وهو يقاس كميًا بدقة وتحدده معاملات متعددة.

وقد حدد "أيزنك، وريز" (Eysenck & Ress, 1960) الأبعاد الأساسية لبنية الجسم وهما عامل حجم الإنسان (ضخم – متوسط – نحيل) وعامل نمط الجسم (طول القامة – طول الجذع – طول الذراع) من ناحية الامتداد الطولى ومن ناحية الامتداد العرضى (محيط الصدر – محيط أعلى الفخذ – عرض كل من الجمجمة والصدر والحوض).

وقد استنتج أيزنك من دراساته أن هناك علاقة بين البنية النحيلة وكل من الانطواء والعصابية، وأن الهستيريين يميلون إلى النمط الضخم والعصابيين يميلون إلى النمط النحيل.

وخلاصة القول أنه يوجد ارتباط بين التركيب الجبلى والشخصية، وأن بنية الجسم تتحدد على أساس وراثى بالدرجة الأولى.

سمات الشخصية

قد نحكم فى حياتنا اليومية على شخصيات الأفراد أحكامًا عامة أو باستخدام صفة واحدة فقط، فنقول أن فلانًا ذو شخصية قوية أو جذابة أو أن هذا شخص طيب بينما الآخر شرير، ووصف الشخصية فى ضوء خاصية واحدة أو صفة مفردة ليس من خصائص التفكير العلمى.

وعلم النفس لا ترضيه هذه الانطباعات العامة ولا تغنيه فهو ينظر إلى الاستشارة فى مشكلة يعانيها، أو الذى يذهب إلى العيادة النفسية لمعونته على اختيار مهنة، ينظر إلى هؤلاء نظرة كلية من زوايا مختلفة، هذه الزوايا هى ما تسمى "سمات الشخصية Personality Tracts" ومن ناحية أخرى إذا ما لاحظ التلاميذ فى الفصل أن تلميذًا ما سريع الغضب يثور لأتفه الأسباب مع زملائه فى الفصل ويغضب بسرعة فإنه يوصف بأنه "عصبى".

وإذا ما لاحظ التلاميذ والمعلم أيضًا أن تلميذًا آخر له أصدقاء كثيرون ويجب أن يكون معهم دائمًا، ويقدم لهم خدمات ويحب الحفلات والاجتماعية والزيارات فإن مثل هذا التلميذ يوصف بأنه اجتماعى وإن صفات "عصبى" و"اجتماعى" وغيرها من الصفات التى يمكن أن نصف بها مختلف الأفراد، ما هى -بتعبير سيكولوجى فنى- إلا السمات.

والسمات التى تميز شخصيات الناس بعضها عن بعض ليست سمات طارئة عابرة عارضة أى تتوقف على المواقف الخاصة التى تعرض للفرد بل سمات ثابتة نسبيًا وعلى هذا فمعرفة سمات معينة لشخص تعين على التنبؤ بسلوكه إلى حد كبير.

مفهوم السمة :

المقصود بلفظ "سمة" لغة هى العلامة المميزة والسمة : هى أى خاصية يختلف فيها الناس، أو تتباين من فرد لآخر. مثال ذلك، القول بأن فلانًا مسيطرًا وآخر مستكين، أو هذا جبان، وذلك شجاع أو جرىء.

وقد تكون السمة استعدادًا فطريًا كالسمات المزاجية مثل شدة الانفعال أو ضعفه، والاتزان الانفعالى أو تقلبه.

وقد تكون السمة مكتسبة كالسمات الاجتماعية، مثل الأمانة أو الخداع، والصدق أو الكذب والشفقة أو القسوة، وكذلك الميول والاتجاهات والعواطف.

ويميز "كاتل" R. Cattell بين خصائص السلوك الظاهرى والتى أطلق عليها "سمات سطحية" Surface Traits وما يقع تحتها من خصائص عميقة لا يمكن ملاحظتها كالدوافع الكامنة والتى أطلق عليها "سمات أساسية" Source Traits وهذه السمات الأساسية هى المصادر الأولية التى تتفرع عنها السمات السطحية أو الظاهرة. إنها التكوينات الأساسية التى تصنف السمات السطحية.

ويمكن تفسير العلاقة بين السمات الأساسية والسمات السطحية إحصائيًا كما يلى :

إذا وجد من التحليل العاملى Factor Analysis أن هناك ارتباطًا بين مجموعة من السمات السطحية، فسر ذلك على أن هذه السمات تنبع من مصدر واحد، وهو عامل مشترك بينها جميعًا، وهى لذلك ترتبط فيما بينها، وهكذا يعبر هذا "العامل" كميًا عن السمة الأساسية المسئولة عن ظهور تلك المجموعة من السمات السطحية أو الصفات الظاهرة للسلوك -فالعامل هو التعبير الإحصائى أو الكمى عن إحدى السمات الأساسية للشخصية أو إحدى المكونات الأساسية للشخصية.

ورغم ارتباط مجموعة من "السمات السطحية" البسيطة فى تكوينات أكثر تعقيدًا هى "السمات الأساسية" فإن السمات الأساسية لا ترتبط فيما بينها، وهى بذلك تعتبر عوامل مستقلة، وتكون المتغيرات الأساسية فى الشخصية.

ولقد تعددت تعريفات علماء النفس واختلفت تبعًا لاختلاف نظرتهم ونظرياتهم عن الشخصية، وفيما يلى أهم تعريفات السمات لدى بعض علماء النفس.

- **تعريف "ألبورت" F. Allport** «السمة تركيب نفسى عصبى لديه القدرة على إعادة المثيرات المتعددة إلى نوع من التساوى الوظيفى، كما يعمل على إصدار وتوجيه أشكال متساوية ومتسقة من السلوك التكيفى أو التعبيرى».
- **تعريف "أيزنك" Eysenck** «السمات هى مجموعة من الأفعال السلوكية التى تتغير معًا».
- **تعريف "جيلفورد" J. Guilford** «السمة أى جانب نستطيع أن نميزه وذو دوام نسبى وعلى أساسه يختلف الفرد عن غيره».
- **تعريف "كاتل" R. Cattel** «السمة مجموعة ردود الأفعال والاستجابات التى يربطهما نوع من الوحدة التى تسمح لهذه الاستجابات أن توضع تحت اسم واحد، ومعالجتها بنفس الطريقة فى معظم الأحوال.
- **التعريف فى معجم العلوم الاجتماعية** «السمة خصلة أو ميزة مستقرة فى الشخصية، ونحن لا نشاهدها ولكن نستنتجها من مشاهدتنا مظاهر سلوكية، ونتنبأ على أساسها بأن سلوك الفرد فى المستقبل القريب سيمضى فى اتجاه معين، ولها فى استعمالاتنا الحديثة جانبان رئيسيان هما :

أ- جانب إحصائى   ب- جانب عضوى

ولا تعارض بينهما إلا أن لكل منهما بعض المقتضيات المنهجية التى ينفرد بها دون الآخر.

- **التعريف فى موسوعة علم النفس** «السمة ميزة فريدة فى الفكر أو الشعور، أو الفعل، قد تكون متوارثة أو تجىء بواسطة الاكتساب والتعلم، ومن هنا فهى مفهوم أساسى مستخدم فى مدارس علم النفس لتحليل بنية الشخصية على اعتبار أنها نهج من السلوك يتميز به الفرد.
- **ويعرف أحمد عبد الخالق** «السمة بأنها خصلة أو خاصية ذات دوام نسبى يمكن أن يختلف فيها الأفراد فتميز بعضهم عن بعض أى توجد فروق فردية فيها وقد

تكون السمة وراثية أو مكتسبة، أو يمكن أن تكون كذلك جسمية أو معرفية أو انفعالية أو متعلقة بمواقف اجتماعية.

- **كما يذكر فؤاد أبو حطب** «أن السمة تكون أحادية القطب فى مقابل سمات ثنائية القطب، فالسمة ذات القطب الواحد **Unipolar** تلك التى تمتد من الصفر إلى أكبر مقدار، أما السمات ذات القطبين **Bipolar** التى تمتد من قطب إلى قطب مضاد مار بنقطة الصفر.

من التعريفات السابقة يتضح أنها تشترك جميعًا أو تحتوى على عناصر مشتركة من كون السمة خاصية فريدة متميزة للفرد قد تكون مكتسبة أو موروثة، كما أن لها طابع الدوام والاستقرار النسبى كما يتضح لنا ما يلى :

١-مفهوم السمة مفهوم كمى فى جوهره، ومعنى ذلك أن السمة يمكن أن تخضع للقياس بحيث تصبح الفروق فروقًا فى الدرجة وليس فروقًا فى النوع.

٢-أن السمة نوع من التكوينات الفرضية **Hypothetical Constructs**.

٣-أن السمة قد تكون ذات قطب واحد أو تكون ذات قطبين وذات القطبين تمر بالصفر ممتدة من قطب إلى قطب مضاد.

٤-تعتبر السمات الانفعالية ضمن التنظيمات السلوكية المتعلقة بالمواقف الاجتماعية، وهذه السمات يمكن كشفها ووصفها وإخضاعها لعملية القياس.

٥-السمة تتوزع درجاتها باستمرار من طرف منحنى التوزيع الاعتدالى إلى الطرف الآخر.

٦-السمات المزاجية عادة ثنائية القطب، إذ نتحدث مثلاً عن الانبساط مقابل الانطواء، والمرح مقابل الاكتئاب، والسيطرة مقابل الخضوع، والهدوء مقابل العصابية، وتوجد نقطة الصفر فى مكان متوازن فيه الصفتان بدرجة متساوية، بحيث لا نستطيع أن نصف الفرد بأنه لديه غلبة لواحدة منها أو لأخرى.

والفروق بين الأفراد بالنسبة لسمة معينة من هذه السمات هى فروق فى الدرجة أكثر منها فروق فى النوع.

الانبساط والعصابية بعدان أساسيان فى الشخصية :

أصبح من المؤكد إلى حد بعيد أن الانبساط والعصابية من بين الأبعاد الهامة والأساسية فى بحوث الشخصية التى تجرى فى ضوء علم النفس الأوروبى والأمريكى وأيضًا يمكن أن تنسحب هذه النتيجة على المصريين برغم وجود الفروق الحضارية ورغم تنوع خصائص هذه العينات أو اختلاف الاستخبارات.

فالانبساط والعصابية هما العاملان اللذان تتوفر القرائن العديدة على أنهما أكثر العوامل الأساسية فى الشخصية الإنسانية.

ولقد بينت كثير من الدراسات أن الانبساط والعصابية عاملان بارزان فى التراث السيكولوجى منذ ألفى عام وأنهما يمكن تكرار استخراجهما بدرجة كبيرة من الدقة فى الدراسات التى أجريت على مفحوصين من الذكور والإناث، وأنهما يظهران فى مختلف الأعمار ابتداء من سن السابعة، وأيضًا يظهران لدى مجموعات من المفحوصين يختلفون بدرجة واسعة فى التعليم والذكاء.

ومن أهم هذه الدراسات ما قام به العالم الإنجليزى "أيزنك" ومساعدوه من الباحثين حيث اعتمدوا على التحليل العاملى عن عاملى الانبساط والعصابية وطبقوا اختبارات موضوعية أجروها على عدد كبير من الأفراد وقاموا بتحليل نتائجها إحصائيًا وتوصلوا إلى أن هناك ثلاثة عوامل أو أبعاد أساسية فى الشخصية هى :

الانبساط Extraversion – العصابية Neuroticism الذهانية Psychoticism

وكذلك قام أحمد عبد الخالق بدراسة عاملية لبعدى العصابية والانبساط لدى عينات مصرية متنوعة فى عدد من المتغيرات المستقلة كالعمر والجنس والمهنة والتعليم وعدم السواء وغيرها، وذلك بتطبيق ستة استخبارات تقيس الانبساط والعصابية على ١٧٠٤ مفحوصًا تمتد أعمارهم من (١٥ – ٤٥) عامًا وبعد تدوير محاور العوامل سواء المتعامد أو المائل – استخراج عاملا العصابية والانبساط بنفس القسمات ونمط التشعبات لدى جميع العينات.

الانبساط / الانطواء Extraversion / Introversion:

الانبساط / الانطواء بعد ثنائى القطب يجمع بين المنبسط الخالص كطرف، والمنطوى النموذجى كقطب مقابل، مع درجات بينية متصلة ومستمرة دون وجود ثغرات أو تقطع، بحيث يشتمل هذا البعد على جميع الأفراد، فلكل منهم مركز عليه ولا يوجد أحد منهم خارج نطاق هذا البعد أو إطاره إذ أنه يستوعب كل التباين الحقيقى (الفروق الفردية) إذا ما قيس بأحد أدوات القياس الدقيقة، فالمسألة إذًا فى هذا البعد وغيره من الأبعاد مسألة فروق كمية فى الدرجة وليست أمر فروق كيفية فى النوع.

ويصف "أيزنك" كل من المنبسط والمنطوى وصفًا إجرائيًا فى الصورة النموذجية النمطية لكل منهما كالآتى :

* **فالمنبسط الخالص** : شخص اجتماعى يحب الحفلات وله أصدقاء كثيرون ويحتاج إلى أناس حوله يتحدث معهم ولا يحب القراءة أو الدراسة منفردًا، ويسعى وراء الإثارة ويتطوع لعمل أشياء ليس من المفروض أن يقوم بها، ويتصرف بسرعة دون ترو، وهو شخص مندفع على وجه العموم وهو مغرم بعمل المقالب دون قصد شرير واجاباتبه دائمًا حاضرة وغير مكترث، ويحب الضحك والمرح ويفضل أن يكون دائم النشاط والحركة وأن يقوم بأعمال مختلفة، ويميل إلى العدوان وينفعل بسرعة، ويمكن القول بصفة عامة أنه لا يسيطر على انفعالاته بدقة، ولا يعتمد عليه أحيانًا.

* **والمنطوى الخاص** : شخص هادئ ومترو ومتأمل، ومغرم بالكتب أكثر من غيره من الناس، ومحافظ ومتباعد إلا بالنسبة لأصدقائه المقربين، وهو يميل إلى التخطيط مقدمًا، أى أنه يتريث قبل أن يخطو أى خطوة ويتشكك فى التصرف المندفع السريع. ولا يحب الإثارة، ويأخذ أمور الحياة اليومية بالجدية المناسبة، ويحب أسلوب الحياة الذى تم تنظيمه بطريقة جيدة، ويخضع مشاعره للضبط الدقيق ويندر

أن يسلك بأسلوب عدوانى، ولا ينفعل بسهولة ويعتمـد عليـه، ويميـل إلى التشـاؤم، ويعطى أهمية كبيرة للمعايير الأخلاقية.

العصابية / الاتزان Neuroticism / Stability :

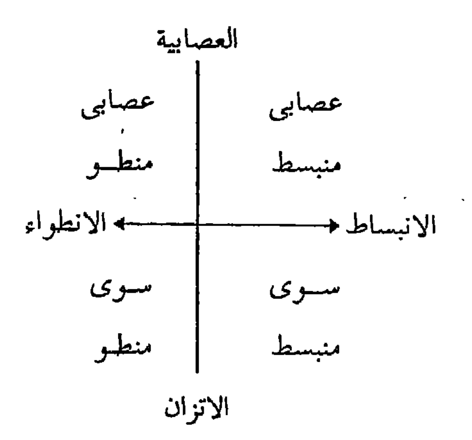
العصابية / الاتزان الانفعالى بعد ثنائى القطب على شكل متصل يجمـع بـين مظاهر حس التوافق والنضج أو الثبات الانفعالى كطرق، وبين اختلاف هذا التوافـق وعدم الثبات الانفعالى كطرف مقابل، والعصابية ليست هى العصاب أو الاضطراب النفسى، بل هى الاستعداد للإصابة بالعصاب، والفروق بين العصابى وغير العصـابى ليست فروقًا كيفية بمعنى أن يكون الشخص عصابيًا أو غير عصابى، بل هـى فـروق كمية فى أساسها.

وبعد العصاب خاصية لتجميـع البشـر ولكـن بدرجـات متفاوتـة، ويـترتب على ذلك أن لكل فرد درجة ومركـز علـى هـذا المحـور أو البعـد. فـإذا تحدثنـا عـن العصابية فإنما نتحدث بنفس الدرجة عن السواء عن طريقة مقلوبة.

فالعصابية إذن بعد عاملى يكون متصلاً مـن السـواء إلى الطـرف العصـابى فالنقط التى تقترب من الطرف الموجب للمتصل تمثل الشخصيات المتكاملـة والثابتـة انفعاليًا وغير العصابية، أما النقط التى تتجه نحو الطـرف السـالب للمتصـل الفرضـى فتمثل الشخصيات ضعيفة التكامل وغير الثابتة انفعاليًا أى العصابية.

وتأثر العصابية بعوامل البيئـة كمـا تقـاس بالاختبـارات ولا تعكـس النمـط الوراثى نظرًا لأن العصاب = العصابية × المواقف العصبية.

والانبساط والعصابيـة بعـدان متعـامدان أى مسـتقلان، وأن لكـل شـخص درجة مستقلة ومركز على كلا البعدين، ومن خلال معرفتنا لدرجة الشـخص علـى بعـدى الانبسـاط والعصابيـة، يمكـن أن نحـدد مكانًـا فـى واحـد مـن هـذه الأربـاع التالية.



ولكن يوجد تحوط هام جدًا وهو أن هذه الأرباع ليست فئات منفصلة بل أبعادًا متصلة، وقد وضعت بهذا الشكل لمجرد توضيح احتمالات التصنيف العام والتقريبى، علمًا بأن الشخص المتوسط على كلا البعدين هو الأكثر شيوعًا وتكرارًا.

أثر الثقافة المصرية العامة على سمات الشخصية لدى الأفراد :

توصل محمد إسماعيل (١٩٧٧) فى دراسة له أن للثقافة المصرية تأثير كبير على سمات الشخصية لدى الأفراد حيث توصلت الدراسة إلى أن البنين أكثر تفوقًا على البنات فى كل سمات الشخصية وفى جميع المستويات، فهم أكثر سيطرة ومسئولية وأعلى اتزانًا وأكثر اجتماعية، مما يوضح أثر الثقافة المصرية على استجابات معينة. وقد وجد أن الاختلافات فى صفة الانبساط / الانطواء. فى حد ذاتها ليست لها دلالة بين الذكور والإناث، فصفة الانطوائية التى نجدها غالبًا بين الرجال تتدخل فى التكيف الاجتماعى لمن يتصفون بها فنجدهم فى المؤخرة فى المناسبات الاجتماعية، ولا يختلطون ولا يتحدثون، أما الانطوائية بين الإناث فتدخل فى كفائتهن فى الأعمال، وتسبب لهم ارتباكًا وانقباضًا أمام المشاكل والأزمات ويكون العمل فى صورة متقطعة، يوقف ثم يستأنف.

وقد وجد أيضًا أنه لا توجد فروق بين الأفراد فى الجنسين فى سمات الشخصية أو بعضًا منها لدى من تقل أعمارهم عن الرابعة عشر.

وقد اشار أحمد عبد الخالق (١٩٧٤) فى دراسة له بعنوان «السمات المزاجية للشخصية وعلاقتها بالمقاييس المورفولوجية» أن الإناث أكثر عصابية بدرجة قليلة ولهن نفس درجة الانبساط أما فى مقاييس وجهة الاستجابة فهن أعلى تطرفًا وأقل اعتدالاً من الذكور.

العلاقة بين سمات الشخصية وتحصيل المتعلم :

تلعب سمات الشخصية دورًا هامًا فى نجاح بعض الأفراد فى الدراسة والعمل، كما أن لها أثر هام فى تكيف الفرد يدعوه إلى الاستمرار فى دراسته أو عمله.

ويتوقف تحصيل المتعلم على استعداداته المزاجية وعلى ما يثيره من الموقف التعليمى فيه من دوافع وحاجات وميول يشعر بحاجته إلى إشباعها.

هذا وقد دلت الأبحاث المختلفة على أن استعدادات المتعلم المزاجية تؤثر تأثيرًا كبيرًا على التحصيل قد تفوق تأثير الذكاء فى بعض المواد، فقد وجد "الكسندر" W. Alexander أن معامل الارتباط بين بعض المواد الدراسية والصفات المزاجية يتراوح بين ٠,٤٠، ٠,٥٢ ولهذا نجد أن بعض التلاميذ المتوسطين فى استعداداتهم العقلية قد يسبقون فى التحصيل المدرسى تلاميذ أكثر ذكاء لأنهم يملكون من الصفات المزاجية والشخصية ما يساعدهم على التحصيل.

ولقد أجرى "ريدنج" Ridding بحثًا على ٦٠٠ تلميذ فى المرحلة الثانوية فى بريطانيا متوسط أعمارهم ١٢ فوجد أن المنبسطين يحصلون فى اختبارات التحصيل على درجات أعلى من درجاتهم فى اختبارات الذكاء، بينما المنطوين كانوا عكس ذلك.

قد تأكدت العلاقة السالبة بين العصابية والنجاح فى المرحلة الثانوية فى عدة بحوث منها بحث "تشايلد" ، "اينتويستيل"، "كاننجهام" D. Child, N. Entwistle & S. Cunninghan هذا على الرغم من أن "ريدنج" وجد أن الاستقرار الانفعالى والقلق متغيران غير مرتبطين بالإفراط والتفريط التحصيلى.

وقد أشار عطية هنا أن بعض الدراسات أظهرت أن الطلاب الذين يمتـازون بالتحصيل الدراسى فوق مستوى إمكانياتهم كانوا أكثر انطواء حيث أن هذه السمة من سمات الشخصية كانت تتيح لهم إمكانية التركيز فى المذاكرة عن غيرهم. وذلك وفقًا لمقياس الشخصية الذى وضعه "بيل" S. Bell وأطلـق عليـه اختبـار التكيـف أو التوافق.

وتؤكد النتائج المبكرة التى توصـل إليهـا "أيزنـك" أن الانبسـاط أقـرب إلى السرعة والانطواء أقرب إلى الدقة وأن المنبسطين يتمـون العمـل أسـرع ويقعـون فـى أخطاء أكثر. وأن المفحوصين من ذوى الدرجات المتوسطة كانوا أكثر عصابية مـن المتطرفين قوة وضعفًا فى النشاط العقلى.

فـى دراسـة لــ "ستون" I. Stone حـاول أن يحـدد مقـدار مـا تسـهم بـه الشخصيات المختلفة العقلية والانفعالية فى التحصيل الدراسى لدى الطلبـة المتفوقـين فـى مـادتى الرياضـة والطبيعـة واسـتخدم فـى دراسـة اختبـار الصفـات الانفعاليـة لثرستون، واختبار الشخصية متعدد الأوجـه، إلى جـانب اختبـارات الذكـاء والميـول المهنية.

وكان من نتائج هذه الدراسة أنه توجد علاقة إيجابية بين التحصيـل والحالـة المزاجية والثبات الانفعالى، بالرغم من أن الحالة المزاجية تـأتى فـى مقـدار إسـهاماتها بعد الذكاء العام والميل الميكانيكى.

نظريات فى الشخصية

تعددت النظريات التى تناولت الشخصية، وقد تم وضع العديد من هذه النظريات خلال العقدين الأخيرين، تناول البعض منها المملكة الخاصة بالسلوك مثل التعاملات ما بين الأشخاص أو اتخاذ القرارات، وتناول البعض الآخر اللغة العامية مثل النظرية الواقعية ونظرية التحليل الإجرائى.

ويمكن تصنيف النظريات الرائدة للشخصية طبقًا للمواضيع المشهورة إلى ثلاثة أقسام رئيسية هى :

أولاً : نظرية التحليل النفسى (فرويد) (Psychoanalytic theories (Freud، علم النفس الذاتى (جانج، أدلر) (ego psychology (Jung, Adler.

ثانيًا : نظريات التعلم (سكينر، باندورا، روتر) Learning theories (Skinner, Bandura, Rotter).

ثالثًا: نظرية وجودية الإنسان (روجرز، ماسلو، جودين) (Rogers, Maslow)

كل هذه النظريات تمثل وجهات نظر مختلفة -أحيانًا متراكبة ومتداخلة- للسلوك الإنسانى.

فبعض الباحثين يحاولون شرح نفس الظاهرة بصورة مختلفة فى تلك الأقسام الرئيسية فى حين أن آخرين يستكشفون أحداثًا مغايرة تمامًا.

ما هى النظرية :

كثير من الناس يكون فى حيرة حينما يسأل عن تعريف النظرية، وعمومًا فإن النظريات هى أدوات يستخدمها العلماء لتنظيم المعرفة بطريقة تساعدنا على فهم الظاهرة التى يتم البحث فيها.

وتُعرَّف النظرية فنيًا بأنها : «فروض نظرية تحتاج إلى بيانات عملية لتؤكدها أو تدحضها». وعندما يتم التأكد من النظرية فإنها حينئذ تصبح حقيقة.

وتتكون النظرية قياسيًا من عنصرين هما :

أولاً : عدد من الفروض التى يفترضهـا البـاحث عـن المفهـوم، الفكـرة أو الموضـوع الذى يريد أن يدرسه.

ثانيًا : عدد من التعريفات العملية.

فـالمكون الأول، وهـو الفـرض : لابـد أن يعكـس السـلوك، الأبعـاد، أو الأحداث التى تتعلق بها النظرية مثلها مثل أنماط السـلوك الـذى يحـاول البـاحث أن يستنتجها. فعلى سبيل المثال تفترض النظريـة الفرويديـة أن السـلوك جبلـى خلقـى، وأن المرأة أقل مرتبة. كذا فإن النظريـة التـى تفشـل فـى تكويـن صـورة دقيقـة عـن الغرض الذى تتحدث عنه يكون استعمالها ضئيلاً لأنه لا يمكن اختبارها.

والمكون الثانى : التعريفات العملية (القائمة على التجربة) تحـدد العمليـات التى من خلالها يمكن اختبار النظرية.

وبهـذا التعريـف يمكـن للنظريـة أن تتلاقـى بـالواقع أو البيانـات الملاحظـة (Hall & Lindzey, 1978).

فالنظرية ذات الفروض الـمُعَرَّفة الواضحـة، والتعريفـات العمليـة تسـاعدنا على توسيع معلوماتنا بصورة مرتبة، وتفيدنا فى التنبؤ بالسلوك فى مختلف المواقف.

ومن أهم نظريات الشخصية ما يلى :

أولاً : نظرية التحليل النفسى لفرويد The Psychoanalytical Theory of Freud

يعتبر علم التحليل النفسى القديم الذى أسسه سيجموند فرويـد (١٩٦١-١٩٦٩) ليس فقط من أكثر النظريات الشاملة للشخصية، ولكنه أصبـح مـن أعظـم التقاليد الفكرية بهذا القرن.

ويعتبر مفهوم الغرائز Instincts من أساسيات نظريـة فرويـد، فلقـد اعتقـد فرويد أن كل إنسان يولد بعدد من الحوافز الغريزية، ولقد قسـم الغرائـز إلى قسـمين هما:

١- غريزة الحياة Eros, or life instincts.

٢- غريزة الموت Thanatos, or death instincts.

وتخدم غريزة الحياة غرض الأشخاص لحب البقاء وتكاثر الأنواع، وبالرغم من أن فرويد لم يقم أبدًا بتفصيل عدد غرائز الحياة، فإنه أعطى اهتمامه الأكبر للطاقة الجنسية، والتى أسماها بـ"libido"، فإن فرويد يصر على أن معظم حركاتنا الظاهرة تحركها الدوافع الجنسية.

أما المجموعة الثانية من الغرائز وهى غرائز الموت، وهى المتعلقة بالرغبة فى الموت بما صاغها فرويد بعبارته «الهدف من الحياة هو الموت» فغرائز الموت لا يمكن ملاحظتها هى بشكلها الصافى، وفى المقابل، فإن الذى دلل على وجود تلك الغرائز هو الميل إلى التصرف بعدوانية بصورة تدميرية، فالعدوانية طبقًا لمفاهيم فرويد هى تحول تدمير الذات إلى خارج النفس، فنحن لا نتصرف بعدوانية تجاه شخص آخر لأن غرائز الموت لدينا قد دفعتنا لذلك.

ويعتبر فرويد أول من أدخل مفهوم اللاشعور فى ميدان علم النفس، فهو يفترض أننا غرباء بالنسبة لأنفسنا، لأننا لا نعرف أو لا نشعر بدوافع تصرفاتنا، وقد فرض فرويد مسبقًا ثلاث مستويات : اللاشعور، ما قبل الشعور، والشعور. واعتقد أيضًا أن النصيب الأكبر من اللاشعور لا يمكن فهم ماهيته لأن «فى أعماق اللاشعور ذكريات مؤلمة، ورغبات محرقة، وتجارب أخرى مكبوتة، والتى يدفعها الشعور للخروج» (Freud, 1969, p. 38).

ولتوضيح توزيعه الشعور واللاشعور، استخدم فرويد مثال جبل الجليد الذى يطفو فوق سطح البحر : يظهر ١٠٪ منه فقط فوق سطح البحر، فبالمثل فإننا نشعر بجزء ضئيل من حياتنا الذهنية.

كل من الشعور واللاشعور يفصل بينهما بـ"ما قبل الشعور" والذى يحتوى على أفكار وأحاسيس مكبوتة، واللذان يمكن الوصول إليهما بسهولة.

ولقد اقتبس فرويد أنواعًا عديدة من الأدلة التى تعكس عمل اللاشعور : النكات، زلات اللسان، الأحلام، الأعراض العصبية، وهى الأعمال الفنية. وقد

طور أيضًا نوعين من التقنيات المحددة لكى يستعيد أفكار وأحاسيس اللاشعور فى مرضاه : المشاركة الحرة، وتفسير الأحلام. والمشاركة الحرة هى فن التحليل النفسى العادى الذى يشجع الشخص ليقول أى شيء يخطر على باله بدون أن يكون تحت حراسة أو رقابة من الخوف.

وعند فرويد الأحلام هى "الطريق الملكى للاشعور"، وتفسير الأحلام يعتبر وسيلة لوضع الشخص فعليًا فى أفكار ودوافع مهددة تنتج دفاعًا نفسيًا مثل الكبت.

ومن أهم الأهداف الرئيسية للمحلل النفسى هو جلب الأفكار والأحاسيس المكبوتة إلى السطح.

بناء الشخصية :

إن مفهوم فرويد للشخصية يفترض وجود ثلاثة أبنية هى : الهو Id، الذات أو الأنا Ego، الأنا الأعلى أو الذات العليا Super ego، واللاتى تتفاعل باستمرار مع بعضها البعض بصورة متبادلة للطاقة.

*** الهو Id :**

وهو مصدر لكل الدوافع البيولوجية، والخازن لكل الطاقة النفسية، محتويًا على كل الرغبات والحوافز البدائية والغير مروَّضة، ويعمل على أساس السرور، مكافحًا من أجل الإشباع السريع للدوافع البدائية، فهو يرى أن كل شيء يرضى دوافعه فهو جيد، وأى شيء يمنع أو يحبط هذا الرضا فهو سيء.

ويقول فرويد أن الهو بالطبع لا يعرف أحكام القيم، لا خيرًا ولا شرًا، ولا أخلاقيات (Freud, 1933, p. 74) بالرغم من أن الهو يستطيع أن يُكوِّن صورًا عقلية، ورغبة فى تنفيذ خياله فلا يستطيع أن يتصور الأفعال الواقعية التى تلزمه لتربية رغباته.

*** الذات أو الأنا Ego :**

وهو القوة الوسيطة التى توازن بين رغبات الهو Id والحقائق الخارجية،

ويعتبر فرويد أن الوظيفة الرئيسية للأنا هى محاولة التوفيق دائمًا بين الواقع الخارجى من جهة وبين حاجات ونزعات الفرد من جهة أخرى، وكذلك العمل على ضبط السلوك فى حدود معايير المجتمع.

*** الذات العليا أو الأنا الأعلى Super ego :**

وتعتبر الذات العليا وسيطًا أخلاقيًا أو فاضلاً يخدم كممثل داخلى للقيم الأبوية والاجتماعية، فهو صوت الضمير، الحذر، الزجر. فهو الرقيب الأخلاقى الذى يحتوى على المعايير الاجتماعية والتقاليد والقيم والعدل والخير، وهو ينمو مع الفرد، وعندما يكبر الطفل فإنه يتأثر بمن حوله، فهو يتأثر بعوامل اجتماعية مختلفة متمثلة فى الآباء، المدارس، دور العبادة، فرض المثل مثل الصحيح والخطأ، الجيد والسىء. فيعدل وينمو وتزداد ثقافته وخبراته فى المجتمع الذى يعيش فيه.

تلك الأبنية الثلاثة للشخصية تمثل عمليات نفسية مختلفة تخضع لقواعد أخرى، ومن التضليل أن نفكر فيهم كعوامل منفصلة، أو أنظمة فرعية مستقلة، كما صرح فرويد :

«عندما نفكر فى تقسيم الشخصية كهو، ذات، وذات عليا، فإننا قطعًا لا نتصور حدودًا فاصلة مثل الحدود المصنوعة المرسومة فى الخرائط السياسية. فإننا لا نكون عادلين فى حكمنا على خصائص العقل برسم خطوط محددة مثل التى فى اللوحات أو رسمًا بدائيًا، ولكن بمناطق ملونة تذوب بعضها فى بعض مثل تلك الممثلة فى الرسم الحديث، بعد الفصل بينهم لا بد أن نسمح للذى فصلنا أن يندمج مرة أخرى» (Freud, 1933, p. 79).

ولكى نضرب مثالاً : يمكن أن نقول إن الـId يمثل محرك السيارة، الذات هى القائد الذى يتحكم فى نظام القوى، والذات العليا هو الشرطى، ولكن بطريقة أخرى يمكن التفكير فى الـId كنتاج للتطور والارتقاء، أو مكونًا بيولوجيًا من مكونات الشخصية، والذات ego كمنطقة للعمليات العقلية المتطورة، والذات العليا كنتاج للتفاعل الاجتماعى ودورة التقاليد الثقافية.

نظريات التعلم

وهذه النظريات تقـوم علـى أسـاس التعلـم الـذى يتـم تطويـره فـى معـامل التجارب لـ"بافلوف" و"سكينر"، بعكس فرويد الذى يرى البشـر كـأنهم مدفوعـين من خلال غرائز لا يمكن السيطرة عليها. أما أصحاب نظريات التعلم يفـترضون أن شـخصيات الأفـراد قابلـة للتشـكيل والتغيـير بواسـطة قـوى خارجيـة (Skinner,1953,1974).

* نظرية التعزيز لسكينر Skinner's Reinforcement Theory :

افترض سكينر أن كل شخص منا له (قوة معززة) وبالتتابع فنحـن قـادرون على تشكيل سـلوك الآخرين. فيمكننـا مـن تعزيزهـم بالابتسامات أو الانتبـاه إلى السلوك الذى نحبه ونزيده. وكذلك نستطيع إخفاء هـذا التعزيـز للسـلوك الـذى لا نحبه. وقد نصح سكينر بعدم اللجوء إلى العقاب كوسيلة للتحكـم لمـا لـه مـن آثـار سلبية جانبية.

وقد اختبر سكينر الشخصية من خلال التحليل الوظيفـى للسـلوك، والـذى هو تحليل العلاقات بين السبب والتأثير، فالسبب يأتى فى الترتيب مقدمًا وهو يتكون من المثيرات الملاحَظة، والتأثيرات هى توابع تلك الأحداث.

وهذا التوجه يسمح للباحثين التحكم فيه وتشغيل وتوضيح السـلوك بـدون حاجة إلى التشريح النفسانى أو الاستدلال على أية حالة داخلية.

و لم يناقش سكينر فقط طرق التحكم فـى سـلوك الآخريـن، ولكنـه نـاقش أيضًا وسائل التحكم فى النفس، والتى يكون فيها الفرد هو المتحكِّـم والمتحكَّـم فيـه فى نفس الوقت. .وقد صنع هذا الاختلاف ليحدد أن إدارة الشخص لسـلوك نفسـه مثل الأكل الزائد أو الشره فى التدخين يمكن إصلاحهما بواسطة منع الشـخص مـن الطعام أو التبغ، وذلك بواسطة زيادة تحكم الشخص فى سلوكه.

وكـان مدخل سكينر للشخصية متناقضًا جدًا مع رؤية التحليل النفسى لها،

ليس فقط فى الموضوعات النظرية، ولكن أيضًا فى طريقة التفكير نفسها. فقد افترض سكينر أن كل سلوك يتحدد بواسطة شروط عليا عادة ما تكون قابلة للملاحظة.

نقد النظرية :

اتهم النقاد سكينر لتطويره نظرة آلية غاية فى البساطة لطبيعة الإنسان. هذا بالإضافة إلى أن نظرة سكينر للشخصية كانت منبثقة من تجارب على كائنات بسيطة نسبيًا موضوعة تحت الملاحظة في ظروف بسيطة نسبيًا أيضًا.

ولكن على أية حال، فإن مدخل سكينر كان جديرًا بالاحترام بسبب كَمّ الأبحاث الدقيقة المقدمة، والتطبيقات واسعة النطاق لقواعده، وعدد أتباعه الذين واصلوا ووسّعوا نطاق أبحاثه بتشجيع من أعماله.

نظرية الذات لروجرز Roger's Self Theory

من خلال بحثه الرائد فى مجال طبيعة العمليات الخاصة بقضية العلاج النفسى، طوّر العالم كارل روجرز (Carl Rogers) نظرية تتعلق بالشخصية وبتغيرها، وبالعلاج النفسى.

ويرى روجرز أن كلاً من النظرية والعلاج يعتبران عاملان متشابكان لدرجة أنه يصبح من المستحيل فصلهما عن بعضهما البعض، وبنفس النظام نجد أنه من الصعوبة أيضًا فصل الإنسان عن عمله.

تركيب الشخصية :

إن نظرية الشخصية للعالم روجرز تشبه نظريات كل من فرويد، جانج، فقد تطورت ونمت من خلال خبراته مع زبائنه، ولقد أكد العالم روجرز على أن نظرية الشخصية يجب أن تنتج من العلاقات العلاجية ويعارض أى بناء نظرية يسبق العلاج.

وقد تم تمثيل نظرية روجرز أساسًا فى كتاب بعنوان "العلاج المرتكز على الزبون" Client-Centered Therapy فى عام ١٩٥١، وبعد ذلك تم توضيح هذه النظرية بشكل أكثر منهجية من خلال كتاب بعنوان "لتصبح شخصًا" On Becoming a Person فى عام ١٩٦١، وبالرغم من أن العالم "روجرز" لم يرتكز على المكونات التركيبية للشخصية مثل العالم "فرويد"، والعالم "جانج"، إلا أنه على الأقل توجد ثلاثة تركيبات أساسية يعتمد عليها تركيب الشخصية وهم :

١- النظام أو المنبه — The organism

٢- المجال الظاهراتى — The Phenomenal Field

٣- الذات — The Self

أولاً : النظام أو البنية Organism :

ويشير النظام أو البنية إلى المجموع الكلى لجميع الخبرات واعتمادًا على خبراته الخاصة به، فقد أوضح العالم "روجرز" أن البنية (النظام) الجيدة للفرد تجعله مفتوحًا على كل الخبرات، وعلى العكس فإن البنية غير الجيدة للفرد تجعله يتصرف تحت قيود عديدة حوله، وهذه القيود تسلب العفوية والصراحة من سلوكه.

ثانيًا : المجال الظاهرى The Phenomeal Field :

ويشير هذا المجال إلى الإطار المرجعى للفرد اعتمادًا على خبرته الحقيقية.

ثالثًا : الذات The Self :

وتعتبر الذات التركيب الأساسى والرئيسى فى نظرية روجرز، وبالرغم من أن مفهوم الذات مقارب إلى حد ما من مفهوم الأنا فى نظرية فرويد، إلا أن العالم روجرز قد وسع من الذات لتشمل كل من مفهوم الذات والإحساس بالهوية لدى الفرد.

والذات لدى العالم روجرز عبارة عن محاولات واعية تمامًا لإدراك ومعرفة إمكانياتها الكاملة.

وقد اقترح روجرز نوعين رئيسيين من العلاقة ما بين الذات والبيئة، فقال إذا كان مفهوم الذات لدى الشخص متوافق مع خبراته أو خبراتها الحقيقية، فإن في هذه الحالة تظهر حالة من الانسجام والتطابق.

وهذا الانسجام يعنى أن مفهوم الذات يكون عبارة عن مرآة عاكسة أو صورة مشابهة تمامًا للخبرات الواقعية للشخص.

ومن جانب آخر نجد أن عدم التجانس يعنى عدم التوافق ما بين سلوك الشخص وبين تصوره وفهمه أو فهمها لهذا السلوك.

ولقد أوضح العالم روجرز أن الفهم أو الإدراك المشوَّش يكون مصدرًا للعديد من الاضطرابات النفسية.

وحديثًا، اقترح العالم روجرز أنه يوجد شخص إنسانى جديد وأكثر كمالاً قد بدأ يظهر ويبرز فى مجتمعنا، وهذا الرجل الجديد "العصامى" Homo Novus يكره الزيف، ولا يهتم نسبيًا بالممتلكات المادية، ولديه رغبة فى المودة والتقارب مع الآخرين ولديه رغبة صادقة وأكيدة تجاه العلم والتكنولوجيا، وهذا الشخص يعرف أنه فى تغير مستمر (Evan, 1975).

* نقد النظرية :

وبصفة عامة، قد لا يوجد تغير فى موقف روجرز منذ أن قدم نظريته لأول مرة، فما أوضحه من إيمان الفرد المطلق با لله وتأكيده على النمو بدلاً من المرض، قد جعل نظريته تقبل بسهولة من قبل المتخصصين وأيضًا من قبل الناس العاديين باعتبارها تغير مقبول عن نظرة التحليل النفسى المتشائمة.

ونجد أنه لم يتم تطبيق نظرية روجرز فقط فى مجال العلاج المعتمد على العمل، ومجال عمله الحديث بشأن المجموعات الحساسة والمصادمة، ولكن أيضًا قد تم تطبيقها فى مجالات عديدة مثل التعليم وحياة الأسرة والقيادة.

وعلى سبيل المثال، وفيما يخص التعليم، فقد أشار روجرز إلى كيفية قدرة

المدرس الذى يعتمد على الشخص، مثل الطبيب المعالج المعتمد على العميل على أن يبتكر مناخ نفسى فى الحجرة الدراسية بحيث يسهل من عملية التعمل. ومثل هذا المعلم يظهر صورة إيجابية تامة (غير مشروطة) ويكون معناها مع الطلبة بحيث يشجعهم على التعبير عن آرائهم ومشاكلهم واهتماماتهم بحرية.

ولقد ساهم روجرز مساهمة رئيسية فى نظام العلاج النفسى المعتمد على الزبون الذى أنشأنه.

ولقد لاقت نظريته انتقادًا من قبل البعض وذلك لفشلها فى تحديد أبعاد الشخصية بدقة. وهناك انتقادات أخرى قد أوضحت أن نظرية روجرز نظرية غير سليمة تمامًا لأن الزبائن يكون لديهم ميل تجاه إخفاء ذكراهم وأحساسيهم.

قياس الشخصية

وجدنا أن الشخصية هى الوحدة الكلية المميزة لمكونات الفرد وطرق سلوكه وأنواع اهتماماته وقدراته وقابليته ومواهبه، فالشخصية تنظر إلى الفرد كله بوصفه كلاً منظمًا ومزيجًا موحدًا تضيع فيه الوظائف الخاصة لتذوب فى نمط كلى.

من هنا نجد أن عملية قياس الشخصية ليست عملية سهلة، وإنما صعوبتها تكمن فى تعقد الشخص الإنسانى، وكثرة المواقف الحياتية التى يمر بها، وكذلك يكمن فى وسائل القياس المستعملة ومدى الصدق والدقة والموضوعية والشمول التى تتوفر فيها.

وعلى أية حال، تعددت الاختبارات التى استخدمت فى قياس الشخصية بحسب قياسها لجانب أو أكثر من جوانب الشخصية.

وفيما يلى أنواع اختبارات الشخصية :

أولاً : الاستفتاءات :

تسمى أحيانًا بمقاييس الشخصية البنائية أو بالمقاييس الموضوعية، أو بقوائم التقدير الذاتى.

وفى هذا النوع من المقاييس تقدم للمفحوص الأسئلة ويجيب عنها بـ"نعـم" أو "لا"، ومن هذه الاختبارات ما يلى :

- اختبار السيادة والتبعية.
- اختبار الشخصية المتعددة الأوجه.
- اختبار جيلفورد.
- اختبار كاتل.
- اختبار ثرستون.

ثانيًا : الاختبارات الموضوعية :

وهذه الاختبارات تحليلية فهى تحلل الشخصية إلى طائفة من العناصر تضع لكل واحد منها ما يقردها، وتتضمن :

- اختبارات الخلق.
- اختبارات المزاج.
- اختبارات الميول.
- اختبارات مستوى الطموح.

ثالثًا : الاختبارات الإسقاطية :

كان أوسع استخدام لمفهوم الإسقاط فى علم النفس الإكلينيكـى، وخاصـة بالنسبة للطرق الإسقاطية، وسميت الاختبارات الإسقاطية بهذا الاسـم لأن الشـخص يسقط من داخله على الوضع الاختبارى، والافـتراض الأساسى فـى اسـتخدام هـذه الاختبارات هـو إعطـاء المفحـوص عددًا مـن المثيرات الغامضـة ثـم نطلـب منـه أن يستجيب لهـا، ويفـترض أن المفحـوص -بهـذه الوسـائل- سـوف يسـقط حاجاتـه الداخلية، وستظهر هذه الحاجات فى شكل استجابات للمثير الغامض.

والطابع الأساسى للطريقة الإسقاطية هو أنها تثير لدى المفحـوص مـا يعـبر تعبيرًا عميقًا عن عالمه الشخصى وعن حـوادث شـخصيته وتيـارات سـلوكها، ومـن أمثلة هذه الاختبارات الإسقاطية :

– **اختبار بقع الحبر (رورشاخ) :**

ويحتوى هذا الاختبار على عشرة بطاقات بها عشرة بقع للحبر، وكل بقع متماثلة البنيان من شقين. فعندما نضع بقعة من الحبر على ورقة ثم نطوى هذه الورقة، فإن البقعة تنتشر على الجانبين لتعطينا نصفين متماثلين تمامًا. وهذا ما قام به رورشاخ، وبعض هذه البقع بسيط وبعضها معقد، وهناك خمسة بقع بها ألوان غير الأبيض والأسود، فالبطاقتان ٢، ٣ تحتويان على لون أحمر بالإضافة إلى الأبيض والأسود، والبطاقة ٨ بها لون قرنفلى وآخر برتقالى، والبطاقة ٩ كتلة غير منتظمة من الأخضر والقرنفلى والبرتقالى، والبطاقة ١٠ خليط من ألوان عدة، وأما البطاقات الخمسة الباقية فهى من الأسود والأبيض مع درجات مختلفة من الظلال.

– **اختبار تفهم الموضوع :**

وهو يعد وسيلة لفحص ديناميات الشخصية، كما تعبر عن نفسها فى العلاقات الاجتماعية وفى إدراكها وتفسيرها. ويحتوى هذا الاختبار على ٣١ صورة ويطلب من المفحوص أن يقص قصصًا من هذه الصور، مشيرًا بذلك إلى ما جاء بها من علاقات وأحداث.

المراجع

١- إبراهيم مدكور : **معجم العلوم الاجتماعية**، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٥.

٢- أحمد عزت راجح : **أصول علم النفس**، الطبعة السابعة، الإسكندرية، المكتب المصرى الحديث، ١٩٧٣.

٣- أحمد عبد الخالق : **السمات المزاجية للشخصية وعلاقتها بالمقاييس المورفولوجية**، دراسة تشخيصية فارقة، دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب - جامعة الإسكندرية، ١٩٧٤.

٤- أحمد عبد الخالق : **الأبعاد الأساسية للشخصية**، الطبعة الأولى، الإسكندرية، دار المعارف، ١٩٧٩.

٥- أحمد عبد الخالق : **استخبارات الشخصية، مقدمة نظرية معايير مصرية**، الإسكندرية، دار المعارف، ١٩٨٠.

٦- أحمد عبد الخالق : **نظرية عاملية لبعدى العصابية والانبساط لدى عينات مصرية، بحوث فى السلوك والشخصية**، المجلد الأول، الإسكندرية، دار المعارف، ١٩٨١.

٧- السيد محمد خيرى وآخرون : **علم النفس التربوى، أصوله وتطبيقاته**، الرياض، مطبوعات جامعة الرياض، ١٩٧٣.

٨- برنارد لونكات : **سيكولوجية الشخصية**، ترجمة صلاح مخيمر، عبده ميخائيل رزق، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٥٩.

٩- جمعة السيد شحاته : **أثر تفاعل أنواع التعزيز الموجب وسمات الشخصية فى حل المشكلات الفيزيائية فى المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، ١٩٨٣.

١٠- سعد رزق : **موسوعة علم النفس**، الطبعة الأولى، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٧٧.

١١- سيد محمد غنيم : **سيكولوجية الشخصية، محدداتها، قياسها، نظرياتها**، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٧٥.

١٢- صلاح مخيمر، عبده ميخائيل رزق : **سيكولوجية الشخصية**، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٦٨.

١٣- عاطف وصفي : **الثقافة والشخصية (الشخصية المصرية التقليدية ومحدداتها الثقافية)**، الطبعة الثانية، القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٧.

١٤- عطية محمود هنا : **دراسة موضوعية لسمات الشخصية السوية والمنحرفة**، مكان النشر غير مبين، ١٩٥٩.

١٥- فائز محمد على الحاج : **بحوث فى علم النفس العام**، الطبعة الأولى، بيروت، المكتب الإسلامى، ١٩٨١.

١٦- فؤاد أبو حطب، آمال صادق : **علم النفس التربوى**، الطبعة الثانية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٠.

١٧- فؤاد أبو حطب : **القدرات العقلية**، الطبعة الرابعة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٣.

١٨- لويس كامل وآخرون : **الشخصية وقياسها**، الطبعة الأولى، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٥٩.

١٩- محمد إسماعيل، سيد أحمد عمران : **سمات الشخصية ومستويات المسايرة - المغايرة**، ماجستير - كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٧٣.

٢٠- محمد حلمى المليجى : **علم النفس المعاصر**، الطبعة السادسة، إسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٤.

٢١- محمود الزيادى : **علم النفس الإكلينيكى**، التشخيص، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٩.

22- Allport, G.W. : **Personality A psychologyied Interpretation**, (8th -ed), London; Constable, 1962.

23- Brody, N. : **Personality : Research and Theory**, New York; Academic Press, 1972.

24- Bynner, J. & Whitehead, J. : **Personality Dimensions and Motivation**, The Open University Press, Walton Hall, Bletchley Bucks, 1972.

25- Byrne, D. : **An Introduction to Personality : Research, Theory and Applications**, (2nd ed.), New Jersey; Prentice-Hall, 1974.

26- Cottell, R.B. & Scheier, I.H. : **The Meaning and Measurement of Neuroticism and Anxiety**, New York; Ronald, 1961.

27- Cottell, R.B. : **The Scientific Analysis of Personality**, New York; Penguin Books, 1965.

28- Dennis, G. : **Psychology and The Teacher**, fifth edition, British Library Cataloging - in- Publication Data, 1993.

29- Eysenck, H.J. : **The Structure of Human Personality**, 2nd - ed., London; Methuen, 1960 a.

30- Guilford, J.P. : **Personality**, New York; McGraw-Hill, 1959.

31- Gynther, M.D. & Gynther, R.A. : **Personality inventories**, in: Weiner, I.B. (Ed.) **Clinical Mehods in Psychology**, New York; John Wiley, 1976.

32- Hurlock, E.B. : **Personality Development**, New Delhi; Tata McGraw-Hill Publishing Company Ltd., 1974.

33- Meili, R., **The Structure of the Peronality**, in: Fraisse, P. & Piaget, J. (Eds.) : **Experimental Psychology : Its Scope and**

Methods, London: vol. V: Motivation, Emotion and Personality, Routledge, 1968.

34- Stanford, N. : **Personality : Its Place in Psychology**, in: Kock, S. (ed.) : **Psychology, a Study of a Science**, New York : vol. 5, McGraw-Hill, 1963.

35- Schultz, D. : **Theories of Personality**, U.S.A., Book Cole Publishing Company Inc., 1976.

36- Wolman, B.B. : **Dictionary of Behavioural Science**, London, MacMillan, 1973.

الفصل السابع

الاتجـاهـات

إعـــداد

د. نبيلة ميخائيل مكارى

الاتجاهات Attitudes

يمثل موضوع الاتجاهات جانبًا هامًا فى ميدان علم لنفس الحديث، فالاتجاه كان وما زال محور الكثير من الدراسات أو العمود الفقرى لها.

وفى هذا الجزء لابد من تحديد ما يلى:

أولاً: مفهوم الاتجاه:

اختلف علماء النفس فى تحديد مفهوم الاتجاه، فلا يوجد تعريف واحد معينا يعترف به جميع المشتغلين فى هذا المجال، وهذه الاختلافات مرجعها أن علم النفس هو أحدث العلوم البعيدة عن الفلسفة كما أن المدارس السيكولوجية كثيرة ومتعددة.

وقد ظهرت التعريفات التالية للاتجاه:

١- تعريف الاتجاه على أنه استجابة.

٢- تعريف الاتجاه على أنه استعداد.

٣- تعريف الاتجاه على أنه استعداد واستجابة.

٤- تعريف الاتجاه على أنه عاطفة أو حالة وجدانية.

١- تعريف الاتجاه على أنه استجابة:

من المفاهيم المتعددة التى وضعها الباحثون بالنسبة لمفهوم «الاتجاه استجابة عامة لدى الفرد إزاء موضوع معين وهذه الاستجابة تتضمن درجة من الإيجاب أو السلب مرتبط بموضوع الاتجاه» (سعد عبد الرحمن، ١٩٧١)

٢- تعريف الاتجاه على أنه استعداد:

عرف فريق من الباحثين الاتجاه على أنه استعدادات يكتسبها الفرد من البيئة المحيطة به ومن هذه التعريفات: «الاتجاه هو استعداد مكتسب ثابت نسبيًا يحدد

---

* أعد هذا الفصل د/ نبيلة ميخائيل. المدرس بقسم علم النفس التعليمى كلية التربية- جامعة الإسكندرية.

شعور الفرد وسلوكه نحو موضوعات معينة وتتضمن حكماً عليها بالقبول أو الرفض». (أحمد عزت راجح، ١٩٧٠)

٣- تعريف الاتجاه على أنه استعداد واستجابة:

وضع البورت تعريفاً للاتجاه بأنه «حالة استعداد عقلية ونفسية وعصبية تتكون لدى الفرد من خلال الخبرة والتجربة التى يمر بها وتؤثر هذه الحالة تأثيراً ملحوظاً على استجابات الفرد أو سلوكه إزاء جميع المواقف والأشياء التى تتعلق بهذه الحالة». (Allport G. 1935)

والاتجاه هو الوعى بالشعور والاستعداد للاستجابة فيما يتعلق بموضوع معين أو مجموعة من الموضوعات.

٤- تعريف الاتجاه على أنه عاطفة وجدانية:

عرف فريق من الباحثين الاتجاه على أنه عاطفة أو حالة وجدانية، ومن هذه التعريفات: «الاتجاه عاطفة إلا أنه أقل منها فى الحدة الانفعالية»، ويعنى ذلك اختلاف الأفراد فى اتجاهاتهم تبعا لاختلاف الخبرات والمواقف التى يتعرضون لها والعلامات التى يتفاعلون فى إطارها. (انتصار يونس، ١٩٦٧)

وهكذا نجد أن الاتجاهات هى نوع من استجابات الفرد إزاء موضوع أو فكرة معينة، وقد تكون هذه الاستجابات إيجابية أو سلبية وتنشأ من خلال مرور الفرد بخبرة معينة.

ثانيًا: تكوين الاتجاهات:

يتكون الاتجاه عن الفرد وينمو ويتطور من خلال تفاعله مع البيئة بعناصرها ومقوماتها المختلفة، فالطفل يكتسب اتجاهاته الأولى من محيط الأسرة، فهى المصدر الأساسى لإشباع حاجات الطفل ومطالبه، ويتشرب الطفل الاتجاهات السائدة فى محيط الأسرة مما يؤدى إلى نمو اتجاها إيجابيًا نحو والديه وأيضًا إلى ممارسته نوع من السلوك يحقق له رضا الوالدين والأسرة.

ويرى موسين Mussen (١٩٦٩) أن «الاتجاه يتكون نتيجة تحقيق رضا بعض الأشخاص يهم الفرد والحفاظ على حبهم ورضاهم».

ومن الأمثلة التى توضح الكيفية التى تتكون بها الاتجاهات مثلا «الأطفال البيض فى مدارس رياض الأطفال أو فى المدارس الابتدائية فى أمريكا يختارون لصداقاتهم من هم فى نفس جماعاتهم العنصرية وتظهر اتجاهاتهم السالبة نحو الزنوج وتحاملهم عليهم وذلك نتيجة البيئة التى يعيشون فيها فهذه البيئة تنفر من الزنوج وتحط من شأنهم. (Mussen, 1969)

وهكذا نجد أن تكوين الاتجاهات ناتجًا من البيئة التى تعيش فيها الأفراد وتؤثر عليهم تأثيرًا واضحًا.

وقد يتكون الاتجاه نتيجة تعلم مقصود يقوم به بعض الأفراد عن طريق إعطاء المعلومات الخاصة بموضوع الاتجاه والمناقشة المشتركة لموضوع أو خلق الظروف الطبيعية لممارسة أساليب النشاط المتعلقة بموضوع الاتجاه، ومن المكونات الأساسية للاتجاه:

١- المكون المعرفى:

وينقسم المكون المعرفى إلى:

أ- المدركات والمفاهيم Concepts: والمقصود بهما كل ما يدركه الفرد حسيًا ومعنويًا.

ب- المعتقدات Beliefs: ويقصد بها مجموعة المفاهيم الراسخة فى عقل الفرد، فالناحية المعرفية للاتجاه تتكون من معتقدات الفرد إزاء موضوع أو شئ معين، وقد تكون هذه المعتقدات مرغوبة أو غير مرغوبة. (سيد خير الله، ١٩٧٣)

ج- التوقعات Expectators: وهى ما يمكن أن يتنبأ به الفرد بالنسبة للآخرين أو يتوقع حدوثه منهم.

وتعتبر كل من المدركات والمعتقدات والتوقعات الأساس المعرفى لتكوين الاتجاه عن الفرد بصرف النظر عن كونه اتجاهًا إيجابيًا أم اتجاهًا سلبيًا.

٢- المكون الانفعالى:

وهو مكون أساسى فى الاتجاه ويقصد به الجوانب الوجدانية والعاطفية التى تتعلق بالشذ أو الشحنة الانفعالية التى تعطى الاتجاهات صفاتها الهامة. والمكون الانفعالى جعل الفرد يميل إلى الشئ أو ينفر منه.

(جابر عبد الحميد، ١٩٧٢)

٣- المكون السلوكى:

يتضمن المكون السلوكى للاتجاه الاستعدادات السلوكية المرتبطة بالاتجاه، فإذا كان الفرد لديه اتجاه إيجابى نحو موضوع معين فإنه يبذل كل ما فى وسعه لمساندة هذا الاتجاه.

أما إذا كان لديه اتجاهًا سالبًا نحو موضوع ما فإنه سوف يرفضه ويرفض أيضًا كل ما يتعلق بهذا الاتجاه. (سيد خير الله، ١٩٧٣)

ثالثًا: أنواع الاتجاهات:

توجد أنواع متعددة من الاتجاهات، وساعد هذا التنوع على التمييز بين اتجاه وآخر فمن أنواع الاتجاهات:

١- الاتجاه الفردى والاتجاه الجمعى:

الاتجاه الجمعى هو الاتجاه الذى يشترك فيه عدد كبير من الأفراد والاتجاه الفردى هو ذلك الاتجاه الذى يؤكده فرد واحد من أفراد الجماعة ومعنى ذلك «أن الفرد إذا تكون عنده اتجاه خاص نحو مدرك يهمه دون غيره من أفراد الجماعة فإنه يمكن تسمية هذا الاتجاه اتجاهًا فرديًا».

(سعد عبد الرحمن، ١٩٧١)

٢- الاتجاه العام والاتجاه الخاص:

يقصد بالاتجاه العام ذلك الاتجاه الذى ينصب على الموضوع كلية بغض النظر عن كونه سالبًا أو موجبًا.

والاتجاه العام هو ذلك الذى يؤثر على سلوك الفرد تجاه المدرك ككل.

ويتميز الاتجاه العام بأنه أكثر ثباتًا واستقرارًا من الاتجاه الخاص أو النوعى.

والاتجاه الخاص هو الذى ينصب على جزء من تفاصيل الموضوع أو المدرك دون الآخر.

والاتجاه الخاص أقل ثباتًا من الاتجاه العام فهو إما أن يضمحل ويتلاشى نتيجة تكوين اتجاهات خاصة وبذلك يتحول إلى اتجاه عام به صفة الثبات والاستقرار النسبى. (سيد خير الله، ١٩٧٣)

٣- الاتجاه السالب والاتجاه الموجب:

إن التأثير النهائى تجاه موضوع معين يمكن أن يكون موجبًا أو سالبًا «فالاتجاهات الموجبة هى التى تساعد الفرد على الاقتراب من موضوع معين وتشجعه، أما الاتجاهات السالبة فهى التى تجعل الفرد يتجنب موضوع أو فكرة معينة. (Newcomb: 1965).

٤- الاتجاه القوى والاتجاه الضعيف:

تتصف الاتجاهات بأنها إما قوية أو ضعيفة ولاشك أن الاتجاه القوى يدفع صاحبه لأن يدافع عنه بكل الطرق قولا وعملا أما الاتجاه الضعيف فهو عادة ما يكون تأثيره بسيطًا على الفرد.

«فالقوة والضعف من السمات الهامة التى تميز الاتجاه الذى ينعكس على سلوك الفرد ومدى تفاعله مع المواقف المختلفة، فإذا كان السلوك قويًا دل ذلك على شدة الاتجاه أما إذا كان السلوك ضعيفًا دل ذلك على ضعف الاتجاه».

(سعد عبد الرحمن، ١٩٧١)

٥- الاتجاه العلنى والاتجاه الخفى:

الاتجاه العلنى يظهره الفرد دون حرج أو تحفظ ومثل هذا الاتجاه أحيانًا ما يكون متفقًا مع معايير الجماعة ومثلها وقيمها. أما الاتجاه الخفى أو الاتجاه السرى

فهو الاتجاه الذى لا يتفق ومعايير المجتمع ومن ثم يخشى الفرد الإفصاح عنه.
(سيد خير الله، ١٩٧١)

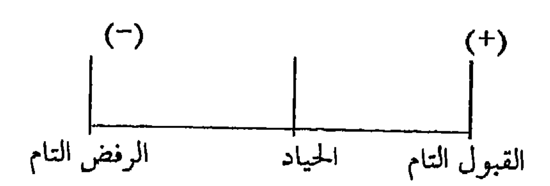
رابعًا: طبيعة الاتجاهات:

يمكن تحديد طبيعة الاتجاه وفقًا للأبعاد التالية:

١- التطرف:

المقصود بالتطرف نوع الاتجاه بين طرفين متقابلين احدهما موجب والآخر سالب وهما التأثير المطلق والمعارضة المطلقة فإذا ما تصورنا الاتجاه شبه خط مستقيم يمتد بين نقطتين احداهما يمثل أقصى القبول للموضوع الذى يتصل به الاتجاه والأخرى تمثل أقصى الرفض والمسافة القائمة بينهما تنقسم إلى قسمين عند نقطة الحياد التام ويتدرج أحد النصفين شيئًا فشيئًا نحو ازدياد القبول كلما ابتعدنا عن نقطة الحياد ويتدرج للنصف الآخر نحو ازدياد الرفض.

(مصطفى سويف، ١٩٧١)



٢- المحتوى:

ويقصد بالمحتوى درجة اتضاح الاتجاه لدى الأفراد فموضوع الاتجاه ليس واحدًا بالنسبة لجميع الأفراد فاستجابة الفرد لموضوع معين من الموضوعات سواء بالقبول أو الرفض إنما هى استجابة ذاتية لمفهوم الاتجاه بالنسبة له لا الصورة الموضوعية للاتجاه.

٣- وضوح المعالم:

إن الاتجاهات تتقارب فى درجة وضوحها، فمنها ما هو واضح المعالم والتفاصيل والتكوين ومنها ما هو غامض وغير واضح.

٤- الانعزال:

تختلف الاتجاهات من حيث درجة ترابطها ومقدار التكامل بين بعضها البعض، فقد يكون اتجاه الفرد مثلاً نحو العلوم الطبيعية اتجاهًا منعزلاً عن اتجاهه نحو التربية أو نحو العلوم الإنسانية.

(أحمد عبد العزيز سلامة، ١٩٧٠)

٥- القوة:

توجد لدى الفرد بعض الاتجاهات التى تظل قوية على مر الزمن على الرغم مما يقابله من ظروف أو مواقف تدعو إلى التخلى عنها ومثل هذه الاتجاهات تزداد قوة كلما زادت درجة وضوحها لدى الفرد فينعكس الاتجاه القوى على نزوح الفرد وتفاعله مع الآخرين ورد الفعل القوى فى موقف معين إنما يدل على اتجاه قوى.

(سعد عبد الرحمن، ١٩٧٦)

خامسًا: وظائف الاتجاهات:

للاتجاهات وظائف متعددة فهى تساعد الفرد على التفاعل مع المواقف المختلفة التى تواجهه، كما تساعده على تحقيق أهدافه، فالاتجاهات تعتبر محورًا هامًا فى تنظيم سلوك الفرد.

وقد حدد كاتيز، ١٩٦٠ وظائف الاتجاهات كما يلى:

١- الوظائف التكيفية:

يسعى الفرد دائمًا من خلال تفاعله مع البيئة إلى تحقيق كل ما هو سار والابتعاد عن كل ما هو مؤلم، فالناس بصفة عامة يسعون دائمًا للحصول على أكبر قدر من الثواب وأقل قدر من العقاب وهكذا نجد أن الفرد ينمى اتجاهات إيجابية نحو كل ما يشعره بالارتياح ويحقق حائلاً دون تحقيق حاجاته ونحو كل ما يسبب له العقاب، فالفرد يتجنب الاتجاهات الفاشلة ويقبل على الاتجاهات التى تهيئ له فرص النجاح وبالتالى تحقق له حالة انفعالية سارة.

فوجهة نظر هذه الوظيفة التكيفية تعتمد أساسًا على إدراك الفرد للفائدة التى يمكن أن يحصل عليها من الاتجاه الذى يتكون لديه إذن كلما حقق موضوع الاتجاه للفرد نوعا من الرضا فإنه من السهل تكوين اتجاهات إيجابية والعكس صحيح. (رمزية الغريب، ١٩٧٧)

٢- الوظيفة الدفاعية:

يقصد بالوظيفة الدفاعية أن يتبنى الفرد اتجاهات معينة تساعده على حل صراعات داخلية للدفاع عن ذاته، فالفرد حينما يحتفظ باتجاه معين فإنه يحاول الدفاع عن نفسه ضد الصراع والقلق عن طريق هذا الاتجاه.

(على السلمى، ١٩٧١)

ومن هنا نلاحظ أن الاتجاهات ذات وظيفة دفاعية تختلف عن الاتجاهات ذات الوظيفة التكيفية، فالأولى «الدفاعية» داخلية أى تبدا من داخل لشخص ذاته والموقف الذى ترتبط به ليس إلا وسيلة للتعبير عنها.

أما الاتجاهات ذات الوظيفة التكيفية فهى خارجية أى تتكون وفقًا لطبيعة موضوع الاتجاه وتكون ملائمة لطبيعة العالم الاجتماعية التى تحيط بالفرد.

٣- الوظيفة المعرفية:

يحتاج الفرد إلى معايير وإطارات معرفية رجعية يفهم بواسطتها العالم الذى يحيط به، لذا فهو دائم السعى للوصول إلى معنى لهذا العالم والبحث عن المزيد من الوضوح، فكثيرًا من الاتجاهات التى تكتسب من خلال الاحتكاك بالعالم الخارجى تبنى على أساس من الفهم والتفسير للظواهر التى يحيط بنا.

فمن الوظائف الأساسية للاتجاهات هى مساعدة الفرد على فهمه للأمور وترتيب المعلومات بطريقة منظمة عن الموضوعات المختلفة.

ويشير جيلفورد إلى رأى كل من هايمان سنة ١٩٤٧ أن «امداد الفرد بمعلومات ومفاهيم إضافية جديدة لا يعدل فى الاتجاهات القديمة إلا إذا كانت هذه المعلومات تؤثر فى الاتجاه الحالى».

٤ – وظيفة التعبير عن القيم:

يحمل الشخص مجموعة من الاتجاهات تتفق مع القيم والمثل التى يؤمن بها الفرد ومن هنا نجد الشخص يستمد شعورًا بالارتياح حين يعبر عن اتجاهات تتناسب مع فكره عن نفسه وعن القيم الهامة السائدة من حوله.*

(لويس كامل مليكة، ١٩٧٠)

سادسًا: ثبات وتغيير الاتجاهات* :

توجد بعض العوامل التى تؤدى إلى ثبات واستقرار الاتجاه كما توجد بعض العوامل التى تؤدى إلى تغيير وتعديله.

ثبات وتغيير الاتجاهات:

إن عملية تغيير الاتجاهات ليست عملية سهلة ميسورة والسبب يرجع إلى أن الاتجاهات إذا ما تكونت فإنها تميل إلى أن تثبت، وتبدى مقاومة للتغيير. لكن ليس معنى ذلك أن عملية تغيير الاتجاهات أمر مستحيل لأنه من الممكن أن تتعدل الاتجاهات وتتغير.

ومن الأمثلة التى يمكن أن تذكر، الدراسة التى قام بها كل من « دوتش» و «كونز» (Deutsch & Collins) عن تغيير الاتجاهات.

وقد بينت هذه الدراسة كيف تغير اتجاه السيدة التى عاشت مع الملونين فى مشروع إسكانى موحد نحو هؤلاء الملونين من التعصب إلى الحب والمشاركة، وعلى حد تعبيرها «أحب الإقامة مع الملونين، لا يوجد أى فرق عندى بين الملونين وبين البيض». (صلاح مخيمر، عبده ميخائيل: ١٩٧٨)

هكذا عكس اتجاه سيدة أخرى تقيم فى مشروع إسكان منفصل خاص بالبيض، و لم تشرك فى مشروع الإسكان المشترك مع الملونين، فقد ظل اتجاهًا نحو

---

* أعد هذا الجزء د/ مها إسماعيل هاشم.

* لويس كامل مليكة (١٩٧٠): سيكلوجية الجماعات والقيادة، القاهرة.

الملونين كما هو لم يتغير وهو اتجاه متعصب، وعلى حد تعبيرها «لا أحب الملونين، لا أريد أن أسكن بجوارهم، اتركوهم يعيشون حياتهم، واتركونا نعيش حياتنا».

تعتمد عملية تغيير الاتجاهات على المعالجة الفعالة لبيئة الفرد والواقع أن الإنسان الفرد يغير اتجاهه ليتعامل مع بيئته بطريقة أفضل أو لتحقيق الإشباع الذاتى، والمعروف أن هذه الاتجاهات تتكون فى الفرد منذ سن مبكرة، وأن الانطباعات الأولية تكون أكثر ثباتًا، لأنها فى الواقع تصبح كسمات شخصية للفرد. وهذه الاتجاهات تستعصى على التغيير لأن كل عنصر من عناصر الاتجاه مرتبط ومتصل بالعناصر الأخرى. ومن ثم فلا يمكن تغيير هذه العناصر كل على حدة أو اعتبارها عنصرًا منفصلاً عن الآخر. وعلى ذلك فمن الصعب تغيير عنصر جزئى واحد من عناصر الاتجاه وإنما يعالج كجزء من الاتجاه وكنظام كلى.

(Severy, L. G.: 1976)

وتتغير الآراء خاصة فى سن الشباب، وكلما تقدم الفرد فى السن كلما اكتملت الصورة ببطء. والشباب أكثر مرونة، فقد يغير نوع السجاير التى يدخنها أصدقاؤه الحاليين، وقد يغير نوع السجاير متأثرًا فى ذلك بأساليب الإعلان والدعاية، أما الرجل العجوز فقد يشعر بالضيق إذا لم يجد نوع الدخان الذى اعتاد على تدخينه.

ونستطيع إذن أن نتبين أن هناك نوعًا من السمات التى تضرب بجذورها بعمق فى شخصية الفرد وعلى ذلك لا تخضع للتغيير بسهولة.

وهناك جانب آخر من الاتجاهات تستطيع أساليب الدعاية أن تؤثر فيه، وهذه الاتجاهات تقع فى منطقة سطحية من الشخصية وتتأثر بالجماعات التى ينتمى عليها الفرد . (أحمد عبد العزيز سلامة، ١٩٨٠)

سابعًا: الاتجاه والميل:

الميل يتعلق بما نحب ونفضل، بينما الاتجاه يتعلق بما يعتقد أنه يوجد فرق

أساسى بين ما نحب ونعتقد، لأنه ليس كل ما نحن نعتقد فيه والعكس صحيح. فالمدخن يعتقد أن التدخين ضار بالصحة (اتجاه) ولكنه بالرغم من ذلك يحبه.

والواقع أن الميل والاتجاه يتجهان نحو الاستقلال الواحد منها على الآخر إذ يمكن أن يعتقد الفرد أن الحليب مفيد كطعام (اتجاه) ومع ذلك لا يحبه (ميل). فالاتجاه يتعلق بعقيدة معينة وبرأى خاص ينصب على موضوع خارجى أو فكرى. وهذا الرأى يعبر عنه بالقبول أو الفض، أما الميل فهو تعبير عن تفضيل لا شأن للاعتقاد به، أى أن الاتجاه تعبير عن عقيدة بينما الميل تعبير عن شعور يتميز الاتجاه كذلك بالإيجابية أو السلبية، فاتجاه الفرد ازاء تنظيم النسل قد يكون موجبًا أو سالبًا، وقد يكون محايدًا فاتجاه فرد إزاء موضوع ما له طرفان، طرف القبول وطرف الرفض.

أما الميل فليس له إلا ناحية واحدة فى ناحية الإيجاب. أن ما يميز الميل هو أنه أحادى البعد أى أنه ذو ناحية واحدة ج وهى الناحية الإيجابية.

فالإنسان لا يميل إلا للأشياء التى تجلب له السرور والراحة، ولا يحب الإنسان إلا الأشياء التى يميل إليها فلا يحدث أن يقول أحد أنه يميل إلى شئ يكرهه وعادة ما تكون الميول نشطة، أى تدفع الإنسان إلى نشاط ما.

ثامنًا: قياس الاتجاهات:

اهتم كثير من العلماء بقياس الاتجاهات، ووضعوا لذلك مقاييس متعددة، هذه المقاييس عبارة عن مجموعات من القضايا تمثل موضوعات جدلية معينة فى موضوع واحد وتتوافر فيها شروط معينة.

(Oppeheine. A. N., 1973)

من أهم مقاييس الاتجاهات مقياس «ترستون» ومقياس «بوجاردس» ومقياس «ليكرت».

- **مقياس «بوجاردس» Bogardus (١٩٢٥)**: يعتبر بوجاردس من رواد حركة

مقياس الاتجاهات، وقد اهتم بقياس المسافة الاجتماعية بين الأفـراد ويشـمل مقياسـه على سبع وحدات تمثل درجات متفاوتة لمواقف الحياة الواقعية، يمكن فيها الاستدلال على شعور الفرد بالبعد أو بالقرب الاجتماعي نحو جنس أو شعب آخر.

(حامد عبد السلام زهران: ١٩٧٤)

-مقياس «ليكرت» Likert (١٩٣٢): اقترح «ليكرت» خطة جديـدة لوضـع اختبارات لقياس الاتجاهات تعتمد على «درجة الموافقة» بمعنى أن يسـتجيب الأفـراد إلى جميع العبارات التى يشملها المقياس عن طريق إحدى الدرجـات التاليـة: (أوافـق بشدة- أوافق- غير متأكد- لا أوافق- لا أوافق بشـدة) ويطلـب مـن المفحـوص أن يضع علامة على الإجابة التى تعبر عن رأيـه أحسـن تعبـير بالنسبة لكـل عبـارة مـن العبارات التى يتضمنها القياس.

(Kelvin p. 1969)

الطرق غير المباشرة:

تشتمل هذه الطرق على أنواع مختلفة من الاختبارات مثل الاختبارات التـى تتألف من عدد من الوحدات التى تقيس المعلومات حتى يبدو الاختبار وكأن الغايـة منه هى مقياس المعلومات لا الاتجاهات، وقد وضع «وسكلر» اختبارًا من هذا النوع وهو اختبار الاختبار المتعدد، ويتضمن أسئلة محددة الإجابة لحقائق ثابتة، وأخرى غير محددة الإجابة، ووضع أمام كل سؤال عدة إجابات يختار منها الفرد الإجابـات التـى يعتقد أنها الصواب. ويمكن للباحث أن يتعرف علـى اتجاهـات الأفـراد مـن خـلال إجاباتهم للأسئلة غير المحددة الإجابة.

كما تتضمن الطرق غير المباشرة أنواعًا من الاختبارات الاسـقاطية مثـل مـا فعل «ساتفورد» فى دراسة القلق، إذ عرض علـى المفحـوص صـورة تمثـل شـخصية أحدهما يسأل الأخر عن الأسباب التى جعلتـه قلقًـا، ثـم طلـب منـه أن يجيـب عـن السؤال نيابة عن الشخص الموجه إليه السؤال فى الصورة، وهو بذلك يتعـرض علـى أن المفحوص سيسقط اتجاهه على الموقف بطريقة لا شعورية.

(انتصار يونس، ١٩٦٧)

المراجـع

١-أحمد عبد العزيز سلامة، عبد السلام عبد الغفار (١٩٧٠): **علم النفس الاجتماعى**، مكتبة النهضة العربية.

٢-أحمد عزت راجح (١٩٧٠): **أصول علم النفس**، الإسكندرية، المكتب المصرى الحديث.

٣-انتصار يونس (١٩٦٧): **السلوك الإنسانى**، القاهرة ، دار العارف.

٤-جابر عبد الحميد جابر (١٩٧٢): **مدخل لدراسة السلوك الإنسانى**، القاهرة، دار النهضة العربية.

٥-حامد عبد السلام زهران (١٩٧٣): **علم النفس الاجتماعى**، القاهرة، عالم الكتب (ط٣).

٦-رمزية الغريب (١٩٧٧): **التعلم، دراسة نفسية تفسيرية وتوجيهية**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٧-سعد عبد الرحمن (١٩٧١): **السلوك الإنسانى، تحليل وقياس المتغيرات**، القاهرة، مكتبة القاهرة الحديثة، ط١.

٨-سيد خير الله (١٩٧٣): **المدخل إلى علم النفس**، القاهرة، عالم الكتب (ط٣).

٩-صلاح مخيمر، عبده ميخائيل (١٩٧٨): **المدخل إلى علم النفس الاجتماعى**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

١٠-على السلمى (١٩٧١): **العلوم السلوكية فى التطبيق الإرادى**، والقاهرة، دار المعارف.

١١-لويس كامل مليكة (١٩٧٠): **سيكولوجية الجماعات والقيادة**، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٧٠.

١٢-مصطفى سويف (١٩٦٠): **الأسس النفسية للتفاعل الاجتماعى**، دراسة ارتقائية تحليلية، القاهرة، دار المعارف.

١٣-مصطفى سويف (١٩٧٠): مقدمة لعلم النفس الاجتماعى، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ط٣.

المراجع الأجنبية :

14- Allport, G. (1934): Handbook of Social Psychology "Attitudes" (Ed, Carl Murcluson Worcester mass) Clask University Press.

15- Kelvin P. (1969): The Bases of Social Behaviour (University Collage, London).

16- King T. Bert (1972): Attitudes Conflict and Social Change and London, Academic Press, New York.

17- Mussen P. (1969): The Psychological Develbpment of Child, Prentice- Hall of India Paurke Limited, New- Delhi.

18- Newcomb, M. T heodore, and others (1965): Social Psychology (Routledge), Kegen Paul, London.

19- Newcomb R. (1965): Turnar & Converse P. E. Social Psychology. The Study of Human Interaction (Holt Rien Hart and Wiston Inc. New York.

20- Oppeheine A. N. (1973): Questionnaire dasing and attitude mesurement. (Heinemann educational book, ltd. London.

الفصل الثامن

توافق المعلم وأثره في التلاميذ

إعـــداد

أ.د سيـد الطـواب

توافق المعلم وأثره فى التلاميذ

تهدف العملية التربوية، بما تتضمنه من أنشطة، إلى مساعدة الفرد على التوافق السليم مع مجتمعه الذى يعيش فيه، وذلك حين تزوده بالإمكانات اللازمة والضرورية لتحقيق هذا التوافق. والمدرسة لها دورها الهام فى تحقيق التوافق الشخصى والاجتماعى للفرد، دور لا يمكن تجاهله خاصة فى المدرسة الابتدائية، بما تكتسبه لتلاميذها من عادات واتجاهات خلقية واجتماعية، تعتبر ركنًا هامًا فى عملية التوافق. ويقدر ما تتفق هذه الاتجاهات والعادات مع ما يتلقاه الفرد فى الأسرة والمجتمع الخارجى، يكون نجاحه فى تحقيق قدر مناسب من التوافق الشخصى والاجتماعى. إن عملية التطبيع الاجتماعى، التى تقوم المدرسة بدورها الهام فيها، هى فى صميمها عملية تحقيق التوافق بين التلميذ ومجتمعه، عن طريق إعطائه القيم والاتجاهات ومعايير السلوك اللازمة للحياة فى هذا المجتمع.

ولما كان للمعلم دورًا بارزًا فى تحقيق هذا التوافق عند التلاميذ، فإن ما يساعد على هذا، أن يكون هو نفسه على درجة مقبولة من التوافق لأن التوافق السليم للمعلم يساعده فى تهيئة الظروف السليمة والمناسبة للتعلم، ولإقامة علاقات اجتماعية سليمة مع تلاميذه، وبين تلاميذه بعضهم والبعض الآخر، بحيث يكون هذا المعلم ميسرًا لعملية التعلم. فإذا أردنا أن نحمله مسئولية تكوين شخصيات سوية من التلاميذ فلابد من توفر ذلك فيه أولاً، ذلك لأن توافق المعلم وسلامة صحته النفسية، وسلوكه المتزن، سيكون له تأثيره الكبير على تلاميذه... فالمدرس التعس، أو المعلم الذى اجتاز خبرات أدت إلى عدم اتزانه الانفعالى، مدرس لا يستطيع أن يؤدى عمله على ما يرام، ولا يمكن أن نتوقع منه أن يسعد أبنائنا، الذين يتلقون العلم على يديه لأن فاقد الشيء لا يعطيه، وقد ثبت ذلك من بعض الأبحاث التى درست العلاقة بين تكيف المعلم ، وما يبديه تلاميذه من سلوك متكيف وغير متكيف (رمزية الغريب، ١٩٦٠).

وفى دراسة مبكرة قام بها باينتون Baynton وآخرون، على ثلاثة وسبعين من الصفين الخامس والسادس -بالمدرسة الابتدائية-بينت نتائج هذه الدراسة، أن تلاميذ المدرسين الذين كانوا أحسن فى صحتهم النفسية كانوا أكثر ثباتًا، واستقلالاً من التلاميذ الآخرين الذين يتعلمون على يدى معلمين يعدون فى صحة نفسية سيئة. بل وفى دراسة أخرى. أكثر حداثة من السابقة، على أطفال الحضانة، بينت أن الأطفال الذين تعلموا على أيدى مدرس، لا يتمتع بقدر مناسب من التوافق، قد تغيروا إلى حالة أسوأ، بينما المجموعة الأخرى المتماثلة الذين تعلموا على أيدى مدرس متوافق، لم يعانوا أى نقصان (Blair, Jones, & Simpson, 1975).

فتوافق المعلم سواء مع نفسه؛ أو مع مجتمعه الذى يعيش فيه، له أثره الواضح على شخصية فى خلوه من أكبر عدد ممكن من المشكلات، وفى سلوكه المتزن، وفى إقباله على الحياة ليعيشها، ويتمتع بها، فيرض عن نفسه، ويتقبل الآخرين، وكل ذلك ينعكس بدوره فى سلوكه المقبول مع تلاميذه.

وفى تلخيص دراسات عديدة عن أثر توافق المعلم على نمو الأطفال يقرر سنيدر Snyder أنه ليس ثمة شك فى أن حالة المدرس من حيث صحته النفسية تؤثر على سلوك تلاميذه.

ويرى أيضًا أن المدرسين المتوافقين، يبذلون أقصى جهد للوصول إلى تلميذ متوافق، والعكس أيضًا، ومن المحتمل أن أحسن طريقة لقياس هدوء وفعالية الفصل الدراسى، هى قياس درجة التوافق الشخصى لمعلم هذا الفصل (Blair,et.al.1975).

أما المعلم غير المتوافق مع نفسه، أو مع مجتمعه الذى يعيش فيه، فإنه يضر تلاميذه ضررًا بالغًا من حيث لا يدرى، ففى أثناء تعامله معهم، يمكن أن تنعكس عليهم تصرفاته، وقلقه النفس وتوتره حين يبدو عليه الغضب، فالمدرس سريع الغضب والانفعال والحزين والعدائى والعصبى، يخلق توترًا يزعج التلاميذ، وربما يغير نظرتهم للحياة، على حين أن المدرس الذى يشعر بالصداقة والتحمس والطمأنينة والتوافق الحسن، يسهم إسهامًا طيبًا فى تلاميذه.

لكل ما تقدم يرى الكاتب ضرورة مراعاه هذا المعلم فى فتره اعداده وتكوينه، فنيسر لن النمو السليم، ونساعده على إدراك قدراته وفهم نفسه، وحل مشكلاته الشخصية منذ بداية ظهورها، وفى فترة المراهقة بالذات. ويجب أن ينصب الاهتمام على دراسة المشكلات، والتركيز على معرفة أسبابها، منذ البداية بدلاً من التركيز على علاج مظاهرها وأعراضها.

تحديد مفهوم التوافق :

مشكلة تحديد المفاهيم، من المشكلات القديمة، التى واجهت علم النفس فى مراحلة الأولى، مثل غيره من العلوم الأخرى، أما فى الوقت الحاضر فقد قطع شوطًا كبيرًا فى هذه الناحية، بفضل اهتمام علماء النفس المعاصرين بالتزامهم الدقة فى تحديد المفاهيم العلمية التى يستخدمونها، بحيث لا تختلف من شخص لآخر باختلاف المكان أو الزمان.

ويرى الكاتب منذ البداية، أن يحدد لنفسه الخطوط الواضحة فى تحديد المفاهيم التى سيرد ذكرها فى هذا المقال حتى يلتزم بها.

أولاً: التكيف والتوافق:

١ – مفهوم التكيف وتطوره Adeptation :

كان علماء البيولوجيا أول من استخدم كلمة تكيف، وكانوا يقصدون منها محاولات الكائن الحى للمؤامة بين نفسه، والبيئة الطبيعية التى يعيش فيها، من أجل البقاء وذلك وفق المعنى الذى حدده، العالم الإنجليزى "دارون فى كتابه أصل الأنواع سنة ١٨٥٩ صاحب نظرية التطور". وعلى ذلك نجد تعريف كلمة التكيف فى علم الحياة كما يلى "أى تغيير فى الكائن الحى، سواء فى الشكل أو الوظيفة، يجعله أكثر قدرة على المحافظة على حياته أو بقاء جنسه (يوسف كرم، مراد وهبة ١٩٦٦)، (منير وهبة، الخازن، ١٩٥٦).

ثم انتقل هذا المفهوم البيولوجى للتكيف، إلى علم النفس الفسيولوجى وكان هناك شبه اجتماع بين العلماء، فى استخدامه للدلالة على ملاءمة العضو لوظيفته. فمثلاً استخدام أوبرت Aubert هذا المفهوم فى سنة ١٨٦٥م، وكان يقصد به ملاءمة العين للضوء وقال إن الإنسان عندما يبقى فى حجرة مظلمة مدة طويلة، فإن شدة الإضاءة تبدو أقل أى أن المقصود ما يحدث فى إنسان العين من تغيير نتيجة لشدة الضوء الذى يقع عليها، فتضييق عندما تشتد الإضاءة، وتتسع عندما تضعف الإضاءة بحيث تحقق الرؤية المناسبة فى كلتا الحالتين (Harriman, 1961). وقد ذكر دريفر[1] Drever ومعظم قوانين علم النفس الأخرى ذات المعنى لمصطلح تكيف (Drever, J. 1953).

أما هيرنج Hering (سنة ١٨٧٤) فقد وسع هذا المفهوم، بحيث شمل صورًا أخرى للتكيف أكثر من مجرد الرؤية وحدها، مثل الصبغة واللون وغير ذلك (Harriman, 1961).

ومن هنا يمكن أن نحدد مفهوم كلمة التكيف Adaptation فى علم النفس الفسيولوجى -كما جاء عند الكثيرين منهم على أنه "التغير الذى يطرأ على الخبرة الحسية سواء من حيث التكيف أو الشدة أو الوضوح، عندما يظل التنبيه ثابتًا مستمرًا كالتكيف فى حالات البصر واللمس والشم والذوق والألم" فالرائحة العطرية مثلاً يقل التأثير بها، إذا استمر الشخص فى استعمالها.

وعندما وصل مفهوم التكيف إلى تفسير السلوك الاجتماعى، أصبح أكثر اتساعًا بحيث شمل كل ما يقوم به الفرد من سلوك ليوائم بين سلوكه ومطالب البيئة التى يعيش فيها، أى أن مفهوم التكيف فى علم النفس الاجتماعى يقصد به تغير سلوك الفرد كى ينسجم مع غيره من الأفراد، وخاصة بأتباع التقاليد والخضوع للالتزامات الاجتماعية.

---

(1) Dever, J. Dictionary of psychology, London, psnguin Books, 1953 p. 10.

أما عندما يواجه الفرد مشكلة خلقية، (أخلاقية) أو صراعًا نفسيًا: وتقتضى معالجتها أن يغير من عاداته واتجاهاته ليوائم الجماعة التى يعيش فى كنفها، فهناك يميل البعض لاستخدام مفهوم جديد يعرف التوافق الاجتماعى Social adjustment وهكذا يصبح التوافق هو التكيف الاجتماعى (منير وهبة، الخازن، ١٩٥٦).

٢- مفهوم التوافق Adjustment :

من المفاهيم التى حظيت بانتشار فى علم النفس مفهوم التوافق. وربما كان هذا هو السبب فيما دخل على هذه الكلمة من خلط وتداخل، واستخدامها بمعان متعددة تختلف من مؤلف لآخر، بل وأحيانًا فى المؤلف الواحد بين فصل وآخر وخاصة فى المؤلفات العربية.

ويرجع ذلك التداخل إلى التشابه الواضح بين مفهوم التوافق والتكيف فكثير من الدارسين للسلوك الإنسانى، كما سنرى فيما بعد، يستخدم كلمة التكيف مرادفة لترجمة Adjustment ويقصد ما يقصده الآخرون عند حديثهم عن التوافق Adjustment وخاصة فى الميدان الاجتماعى.

لذلك لابد أن نستعرض هذه الآراء جميعها حتى نصل فى النهاية إلى وجهة النظر الذى يرى الكاتب أنها أكثر قبولاً.

الاتجاه الأول: التوافق يعنى المؤامة بين حاجات الفرد ومطالب البيئة:

التوافق عند أصحاب هذا الاتجاه، هو عملية الملاءمة بين الفرد، بما له من مطالب وحاجات، وبين البيئة بمؤثراتها الطبيعية والاجتماعية، ومالها من مطالب وحاجات بحيث يستطيع أن يشبع حاجاته بصورة يرتضيها هو ويقبلها المجتمع، والتوافق هو تكيف الفرد نفسه، وفقًا للبيئة بصورة تضمن له تحقيق احتياجاته ومطالبه بشكل مقبول اجتماعيًا وشخصيًا (منير وهبة، الخازن، ١٩٥٦). أى أن التوافق عملية بين طرفين هما الفرد والبيئة يؤثر كل منهما فى الآخر، فهى عملية تفاعل مستمر بين الشخص والبيئة فكل منهما يفرض مطالبه على الآخر، فهناك

حاجات الفرد ومطالبه، وهناك البيئة بمؤثراتها الاجتماعية والطبيعية التى يتعرض لها الفرد. فأحياناً يحاول الفرد أن يغير من هذه المؤثرات التى يتعرض لها بحيث تصبح أكثر ملاءمة لمطالبه وحاجاته. كما يستطيع الفرد أن يعدل من سلوكه ومطالبه وحاجاته ومواقفه حتى يوفق بينها، وبين هذه المؤثرات أو نحو تعديل الاثنين معًا. إلا أنه من الملاحظ أن عملية التعديل هذه ليست سهلة بل تحتاج إلى أن يعبئ الفرد كل إمكاناته البناءة ليعدل الظروف البيئية التى تقف فى سبيل أهدافه. ويؤكد البعض فى شرح التوافق الاجتماعى على مرونة الفرد، فى قدرته على تغيير أنماط سلوكه حتى يواءم بين ما يحدث فى نفسه من تغييرات مختلفة وبين ظروف البيئة المحيطة (فؤاد البهى السيد، ١٩٦٨).

الاتجاه الثاني: التوافق إشباع دوافع الفرد :

يرى أصحاب هذا الاتجاه، أن التوافق هو النشاط الذى يقوم به الكائن الحى لإشباع دوافع معينة. وهذه العملية قد تكون سهلة، إذ ارتبطت بإشباع دوافع بيولوجية ولكنها تكون عملية صعبة وشاقة، إذا ارتبطت بإشباع دوافع اجتماعية ويحاول الكائن الحى فى البداية إشباع دوافعه بأيسر الطرق، فإذا لم يتيسر فيبحث عن أشكال جديدة للاستجابة، فيلجأ أما إلى تعديل فى البيئة، أو تعديل هذه الدوافع نفسها، وبهذا المعنى تكون الحياة كلها عبارة عن عملية توافق بالنسبة إلى الكائن الحى.وهى عملية ضرورية بالنسبة إلى البقاء الحيوى (Shaffer,&Shoben,1978).

ومن الملاحظ أن مفهوم التوافق، فى رأى أصحاب هذا الاتجاه، لا يقتصر على الإنسان، بل يمتد ويتسع ويشمل كل الكائنات الحية الأخرى فى توافقها لإشباع حاجاتها الفسيولوجية البسيطة. فهذه وأن كانت عملية توافق من وجهة نظرهم لكنها فى صورة بسيطة. أما التوافق بالنسبة إلى الإنسان فلا يقف عند إشباع دوافعه البيولوجية بل يمتد إلى إشباع الدوافع الاجتماعية. فالإنسان لا يقف عند تعديل سلوكه استجابة لحاجاته الداخلية فقط، بل يتوافق مع النواحى الأخرى

المختلفة لنشاطه الاجتماعى، ومطالب الآخرين من زملائه. ومن المعروف أن الدوافع كثيرة، وإشباعها بهذا المعنى أمر صعب، خاصة إذا كانت الدوافع متعارضة (Colman, J.C. 1973).

ويرى هنرى سميث Henery clay smith أن التوافق السوى بالنسبة إلى الإنسان هو الاعتدال فى الإشباع العام، لا إشباع دافع واحد شديد وعاجل على حساب دوافع أخرى. والشخص المتوافق توافقًا ضعيفًا هو الشخص غير الواقعى وغير المشبع والمتعجل فى إشباع دوافعه وحاجاته الملحة. وفى هذا يتفق مع وجهة نظر شوين Shoben الذى يرى أن الإنسان سوى التوافق هو الذى يتعلم أرجاء الإشباع العاجل لدافع معين، فى مقابل ما سيحصل عليه فيما بعد من إشباع آجل، ولكن سميث يؤكد على العوامل البيئية الخارجية باعتبارها مسئولة عن أى توافق سيئ فى حياة الفرد.(فى محمود الزيادى، ١٩٦٤).

ويرى فرويد أن الشخص الحسن التوافق، هو الذى يكون الأنا عنده بمثابة المدير المنفذ للشخصية، أى هو الذى يسيطر على كل من الهو والأنا العليا، ويتحكم فيهما كما أنه يدير بحركة التفاعل مع العالم الخارجى تفاعلاً تراعى فيه مصلحة الشخصية بأسرها، وما لها من حاجات.

الاتجاه الثالث: التوافق يعنى السلوك وفق أساليب الثقافة:

يقصد أصحاب هذا الاتجاه، أن الشخص المتوافق هو الذى يسير ويسلك وفق أساليب الثقافة التى ينشأ ويعيش فيها. وكلما اقترب من هذه الأنماط السلوكية فى البيئة كان أكثر توافقًا. وكلما ابتعد عن هذه الأنماط السلوكية كان أكثر بعدًا عن أسلوب التوافق السوى. والشخص المتوافق أيضًا هو القادر على التشكيل مع عالمه المحيط به. وعلى هذا يمكن أن نستدل على أن أسلوب التوافق السليم بالنسبة إلى الفرد يختلف من ثقافة إلى أخرى، بل حتى المعيار الذى يمكن أن يقارن به التوافق يختلف أيضًا من ثقافة لأخرى ومن عمر إلى عمر. ألا أن البعض يرى أن الإنسان

بغض النظر عن الثقافة التى ينتمى إليها له إمكانات فريدة، وقدرته على استخدام هذه الإمكانات فى البيئة وهى المعيار الذى يمكن أن يقاس به سلوكه التوافقى، وكلما استخدم الفرد إمكاناته، وأصبحت أكثر فاعلية، يصبح الإنسان أكثر توافقًا (محمود الزيادى ١٩٦٤).

والخلاصة أنه مهما كانت الاختلافات فى استخدام مفهوم التوافق، فإنها جميعًا تؤكد أن التوافق "تلك العملية الدينامية المستمرة، التى يهدف بها الشخص أن يغير من سلوكه ليحدث علاقة أكثر توازنًا بينه وبين البيئة بمطالبها وضغوطها، سواء المادية أو الاجتماعية أو ضغوطها الثقافية. فالتوافق يعنى التغير فى السلوك سواء كان فى صورته البسيطة المحدودة أو صورته المعقدة. وقد تستخدم كلمة توافق حين قال مثلاً عن توافق الطالب لكليته أو معهده. وأحيانًا تستعمل بمعنى أوسع من ذلك كثيرًا حين يقال مثلاً عن توافق الإنسان فى الحياة بصفة عامة (William, S.R. 1964).

٣- السلوك التوافقى ومدلوله: Adjustive Behavior :

لما كانت هناك تباين واختلاف حول مفهوم التوافق وصوره وأبعاده فى معظم المؤلفات لعلم النفس، يرى الكاتب ضرورة تحديد معنى محدد للالتزام به على أن يكون من التعريفات الإجرائية.

وعلى ذلك يكون السلوك التوافقى فى هذا السياق، النقصان النسبى للاستجابات التى تدل على وجود مشكلة ومشكلات سلوكية فى المرحلة النمائية للفرد، كما تقاس هذه المشكلات بالكم أو الحدة، بالاستخبارات، أو وسائل التقرير الذاتى التى تتطلب من المفحوص ذاته، أما فى صيغة تحديد المشكلات، أو وصف لبعض سمات الشخصية. وسيكون تحديدنا وحكمنا على الشخص المتوافق أو غير المتوافق، (الشخص حسن التوافق وسيئ التوافق) بطريقة حساب، عدد المشكلات التى يعبر عنها الفرد فى الاختبار فالأفراد الذين يعبرون عن مشكلات

كثيرة هم الأفراد سيئوا التوافق. أما الأفراد الذين يعبرون عن مشكلات [illegible]

حسنوا التوافق.

٤- أسس التوافق السليم:

هناك أسس متفق عليها عند معظم الباحثين فى علم النفس والصحة النفسية، ويجب مراعاتها بحيث يتحقق للفرد، مستوى مناسب من التوافق ومن الصحة النفسية، هذه الأسس لخصها شافر Shaffer على النحو التالى (Shaffer and Shoben, 1978).

١- الصحة الجسمية:

من الأمور المعروفة أنه لا يمكن الفصل بين الصحة الجسمية والنفسية فمثلاً أى : اضطراب فى إفرازات الغدة الصماء، سواء بالزيادة أو النقصان يؤدى إلى آثار واضحة وخطيرة فى سلوك الإنسان، والشخص المريض أو الضعيف فى صحته الجسمية غالبًا ما تقل حماسته للحياة، وتقل قدرته على التعامل مع الآخرين وبالتالى قدرته على التوافق.

٢- الاتجاهات الموضوعية:

وهى الاتجاهات التى تساعد الفرد على تفسير العوامل البيئية والتعامل معها دون أى تحيز انفعالى، وتساعد أيضًا هذه الاتجاهات الموضوعية صاحبها على أن يرى ويسمع وجهات نظر الآخرين. ويمكن تكوين هذه الاتجاهات الموضوعية منذ الطفولة عن طرق التدريب عليها.

٣- الاستبصار بالسلوك الذاتى:

يستطيع الفرد الذى يمكنه أن يفهم سلوكه فهمًا موضوعيًا، أن يحقق توافقًا طيبًا لأنه يكون أمينًا مع نفسه ويعترف صراحة بأخطائه ونواحى فشله، ويستطيع أن يتقبل النقد بروح طيبه ويحاول أن يعوض نقصه فى مجال آخر مقبول اجتماعيًا، فهو ليس فى حاجة إلى الدفاع عن نواحى قصوره.

٤- علاقات موثوق بها مع الآخرين:

إن الحديث عن المتاعب الخاصة مع شخص آخر -يثق فيه الفرد وسيلة هامة يلجأ إليها الفرد للتخفيف من التوتر والتقليل من رد الفعل فى حالات سوء التوافق، وهى أيضًا وسيلة هامة لمنع الكبت الذى يعتبر عاملاً هامًا فى حالات سوء التوافق. وهذه الوظيفة ليست قاصرة على الأخصائيين النفسيين، بل يمكن أن يقوم بها الآباء والمدرسين والأصدقاء... إلخ.

٥- الانتباه للموقف الحالى:

كثير من حالات سوء التوافق مرجعها الأساسى الاهتمام المتزايد بالماضى أو المستقبل، إلا أنه لكى تحقق توافقًا طيبًا ويجب أن نحيا مع كل موقف ونواجهه بكل الوسائل الممكنة للتوافق. وهنا نحن لا ننكر أهمية الخبرة السابقة أو التخطيط للمستقبل، ولكن الاتجاه الصحيح يربط بين الماضى والمستقبل عن طريق الموقف الحالى. والتفكير فى هذه الفترات لذاتها يؤدى إلى سوء التوافق.

٦- الإحساس بالسعادة والمرح:

الشخص المتوافق توافقًا طيبًا، هو الذى يسخر من أخطائه ويحاول أن يكون مرحًا فى سلوكه لأن ذلك يحقق له ارتياحًا نفسيًا. ولكننا نلاحظ أن شخصية كثير من الآباء والمعلمين لا تساعد على هذا الإحساس بالمرح، بل كثير ما يساعده نقدهم على الإحساس بالتقصير والندم.

٧- النشاط المخطط:

إن المواجهة المباشرة للمشكلات، تعتبر إحدى المبادئ الأساسية للتوافق السليم فالنشاط يقهر كل ما يتعرض له الفرد من كف ويمنع كذلك تكوين اتجاهات سالبة غير توافقية ولكن يراعى أن يكون هذا النشاط غير عشوائى، بل يكون مرتبطًا بالموضوعية والاستبصار حتى يحقق التوافق السليم.

٨- العمل المُرضى:

للعمل تأثير إيجابى لا يمكن تعويضه فى تحقيق التوافق السليم، ويتضمن العمل البناء، والتخطيط وإتمام الواجبات ذات النفع الاجتماعى. لأن هذه العملية تشبع حاجة الفرد للسيطرة والاستحسان الاجتماعى ويحتاج الفرد إلى العمل الذى يحقق التوافق السليم والنجاح، فيجب أن يكون الفرد حرًا فى اختيار نوع العمل الذى يناسبه ويرضيه. كما يجب أن يكون له حرية التخطيط للعمل على التنفيذ إلى أن يكتمل بطريقته الخاصة. وذلك لأن الإحساس بالرضى والانتهاء من العمل الناجح أحد العوامل الهامة فى حياة الإنسان التوافقية.

٩- الراحة والترفيه:

لا تقتصر فائدة الراحة والترفيه فى تحقيق التوافق السليم على قيمتها المباشرة فى ذلك، حيث أنها لها أيضًا قيمة غير مباشرة، فى تأثيرها على صحة الفرد الجسمية وعن طريقها أيضًا يمكن القضاء على ردود الأفعال غير التوافقية والحالات الانفعالية غير المقبولة.

١٠- المساهمة الإيجابية السوية:

وأخيرًا فإن النشاط الجماعى أكثر فائدة فى تحقيق عملية التوافق السليمة من النشاط الفردى، لأن العمل مع الجماعة ينسى الفرد حاجاته الملحة، وما يعترضه من صعاب. والعمل مع الجماعة أيضًا يوجه انتباه الفرد مباشرة إلى علاقات مع الآخرين وبالتالى يمنع انسحاب الفرد إلى أحلام اليقظة ويمنع نمو القلق، كما أن الاتصالات الاجتماعية تؤدى إلى تكوين الاتجاه الموضوعى، مع استمرار النشاط واليقظة للمواقف الحالية.

ثانيًا: التوافق فى المراهقة:

١ - معنى المراهقة:

والآن يجب علينا أن نلقى الضوء على طبيعة هذه المرحلة وأهميتها دون أى

دخول فى التفاصيل حيث أن كل كتب علم النفس، اهتمت كثيرًا بالحديث فى هذا الموضوع.

ويقصد بالمراهقة المرحلة التى تسبق الرشد، وتصل بالفرد إلى اكتمال النضج فهى تبدأ منذ البلوغ، حتى سن الرشد فى ٢١ سنة تقريبًا.

فالمراهقة هى المرحلة النمائية أو الطور الذى يمر فيه الناشئ. وهو الفرد غير الناضج جسميًا وعقليًا وانفعاليًا واجتماعيًا- نحو بدء النضج الجسمى والعقلى والانفعالى والاجتماعى (أحمد زكى صالح، ١٩٧٢).

ومن السهل تحديد بداية فترة المراهقة، لكن من الصعب تحديد نهايتها فالبداية تتحدد بالبلوغ الجنسى للفتى أو الفتاة، أما نهاية المرحلة فتتحدد بوصول الفرد إلى إكمال النضج فى مظاهر النمو المختلفة.

وللمراهقة أشكال وصور متعددة، تختلف باختلاف الثقافات، والعادات والتقاليد التى تحيط بالمراهق، وكذلك الأدوار الاجتماعية التى يقوم بها فى مجتمعه بل إن هناك مراهقين يختلفون حتى فى إطار المجتمع الواحد بين أبناء الريف والمدن. فالمجال الاجتماعى الذى ينشأ فيه المراهق بما فيه من ثقافة وتقاليد وعرف ونظم حياة تملى على المراهق أنماط سلوك معينة تيسر له عملية التوافق السليم مع البيئة التى يعيش فيها.

ورغم اختلاف الآراء وتعددها حول طبيعة المراهقة، إلا أن غالبية علماء النفس من أمثال ستانلى هول G Stanley Hall وهيرلوك Hurlock. وكيرت ليفين Lewin K قد اتفقوا على أنها فترة مليئة بالمشكلات، بل هى بداية ظهور المشكلات فى حياة الفرد، ذلك لأن ظهور تلك المشكلات رهينة بتيقظ الشعور بالذاتية الذى يتم فى سن البلوغ، وإن كان هؤلاء العلماء قد اختلفوا فى تفسير أسباب ظهور هذه المشكلات.

أسباب سوء توافق المراهقين :

يعد هذا العرض السريع لمفهوم المراهقة، ووصفها بأنها فترة مليئة

بالمشكلات والصراعات النفسية، نحاول أن نستخلص أهم الأسباب التى تجعل المراهق، يواجه العديد من المشكلات، وتجعل المرحلة مرحلة حرجة بالنسبة إلى كثير من المراهقين وذلك للاستفادة منها فى القاء الضوء على الاسباب والظروف التى تؤدى إلى سوء التوافق لبعض الطلاب والطالبات كمراهقين أولاً وقبل كل شىء، والتى أهمها (حامد زهران، ١٩٨٥).

١ – عدم الاستقلال الاقتصادى:

ويقصد به الاعتماد المالى على الأبوين أو الآخرين، حيث أنه فى معظم الأحوال، نلاحظ أن المراهق يعتمد ماليًا على والديه وغيرهم من الكبار و لم يبدأ حصوله بعد على الاستقلال الاقتصادى الذى يساعده فى حل كثير من مشكلاته.

٢ – الصراعات الداخلية:

وهى التى تطرأ من انتقال المراهق من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة، فبالرغم من أن المراهق يسعى للاستقلال لكنه محتاج إلى المساعدة، وبالرغم من أنه يسعى لتحمل المسئولية لكنه محتاج لا يظل طفلاً منعم بالأمن والطمأنينة.

٣ – الضغوط الاجتماعية:

وهى كثيرة على المراهق، فهو عليه أن يفكر لنفسه، ويختار ويحقق ذاته، ولكن لابد أن يتطابق تفكيره وسلوكه مع المعايير الاجتماعية، وكذلك يريد المراهق أن يحقق ميوله، ويشبع حاجاته ولكن ذلك فى إطار توافقه الاجتماعى مع الآخرين.

٤ – الاختيارات والقرارات:

على المراهق اتخاذ القرارات الحيوية التى تحدد مستقبل حياته (خاصة فى فترة المراهقية المتأخرة) مثل ما يتعلق بالتعليم أو اختيار المهنة، أو ما يتعلق بالزواج وتكوين أسرة.

٥ – عدم الوضوح:

فى أذهان الكبار (الآباء والمربين) بخصوص بعض المفاهيم مثل السلطة

والحرية والنظام والطاعة والديمقراطية... إلخ، واختلاف وجهات النظر بين الكبار والمراهقين بخصوص هذه المفاهيم.

هذا بالإضافة إلى بعض النقاط الهامة التي ذكرها بلير (Blair, 1975) أثناء حديثه عن أسباب مشكلات المراهقين، والتي يمكن تلخيصها فيما يلي:

١-المراهق بسبب حالته الغامضة، (لعدم كونه طفلاً أو راشدًا) غالبًا ما يجد نفسه مورط في صراعات انفعالية مع الأطفال الأصغر منه في أسرته وكذلك الوالدين والمدرسين وأعضاء المجتمع الآخرين.

٢-المراهق يريد أن يكون راشدًا، ويشعر أحيانًا أنه لا يفهم أو لم يعط المسئولية الكافية لأعماله الخاصة.

٣-تظهير خلال مرحلة المراهقة حساسية شديدة في نظرة المراهق لعيوبه الشخصية ونواحي النقص والقصور، وكثير من المراهقين يشعرون بالخطر نتيجة ذلك.

٤-تكشف الإحصاءات أن الجنوح والمشكلات الانفعالية، خلال هذه الفترة تصل إلى ذروتها، وليس هناك شك أن هذه الفترة صعبة بالنسبة إلى كثير من الأفراد.

٥-حيث "أن المراهقين يعاملون كأطفال صغار، فيجب بلوغ المدرسين أن يعطوهم المسئولية والحرية التي تتناسب مع نضجهم، وبذلك يستطيع المعلمون مساعدة المراهقين للتخلص من مشكلاتهم، مع إعطائهم دراسات تزيد من رضاهم وتشبع حاجاتهم، وكذلك من الممكن أن يعطي المعلمون للآباء التوجيه اللازم عن أساليب المراهقين للمعاملة في محيط الأسرة.

٦-للمراهق مشكلاته الخاصة، التي لم تكن موجودة لديه كالطفل، والتي تختلف إلى حد ما عن التي سيواجهها كراشد، وأن له حاجات أكيدة وواضحة ومجموعة من مطالب النمو التي ينبغي أن تفهم، وأن يحقق إشباعها للمراهقين.

٧-بالرغم من وجود العديد من المشكلات في فترة المراهقة ولكن عندما تكون الظروف سليمة فليس من المبرر وجود مثل هذه الأزمات.

٢- المراهقة المتوافقة

في دراسة قام بها صموئيل مغاريوس (١٩٥٧)م لتحديد أشكال المراهقة في مصر يحاول من خلالها أن يسلط الأضواء على المراهقين في القطاعات المختلفة للمجتمع المصري، لمعرفة أحوال المراهقين وصور مراهقتهم، وما يحيط بها من ظروف، وذلك بهدف البحث عن الأسباب والوسائل التي تهيئ للمراهق المصري التوافق السليم. ومن التحليل لكتابات مجموعة من المراهقين أمكن استخلاص أربعة أشكال عامة للمراهقة في مصر، وهي المراهقة المتوافقة والمراهقة الانسحابية المنطوية، والمراهقة العدوانية المتمردة والمراهقة المنحرفة. ونظرًا لاهتمامنا بدراسة توافق المراهقين، فنحاول أن نعرض النوع الأول "المراهقة المتوافقة" بشيء من التفصيل موضحين أهم ما يميزها وأهم العوامل التي تؤدي إليها:

وأهم ما يميز المراهقة المتوافقة، أنها تميل إلى الاعتدال والهدوء النسبي والميل للاستقرار والاتزان العاطفي، والخلو من العنف والتوترات الانفعالية الحادة. وتتميز أيضًا بالتوافق مع الوالدين والأسرة عمومًا، والتوافق المدرسي الذي أهم ما يبرزه النجاح الدراسي، والتوافق الاجتماعي بصفة عامة والرضا عن النفس، مع عدم الإسراف في الخيالات وأحلام اليقظة، أو غيرها من الاتجاهات السالبة.

أهم العوامل المؤثرة فيها:

١-المعاملة الأسرية التي تتميز بالحرية والفهم وإشباع حاجات المراهق، وتوفير الاختلاط بالجنس الآخر تحت إشراف الوالدين.

٢-حرية التصرف في الأمور الخاصة، مع عدم تدخل الأسرة فيها، وإشباع الهوايات مع حرية اختيارها، وتوفير جو من الثقة والصراحة، بين المراهق ووالديه في مناقشة مشكلاته الخاصة.

٣-تقدير الوالدين والمدرسين والأصدقاء والزملاء في المدرسة لشخصية المراهق.

٤-ارتفاع المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة بحيث توفر الحاجات المادية خاصة التي تساعد المراهق على الظهور بالمظهر اللائق.

٥-شغل وقت الفراغ في الأنشطة الاجتماعية والرياضية المختلفة.
٦-التكوين الجسمى السليم والصحة العامة.
٧-النجاح المدرسى والميول المتنوعة والواسعة، والقراءات المتنوعة حيث أن هذا من مصادر رضى المراهق عن نفسه، وتقدير الآخرين له.

قياس التوافق:

رأينا فيما سبق أن معظم الدراسات، التى أجريت لقياس التوافق سواء عند طلاب المدارس الثانوية أو الجامعات، استخدمت وسائل وأدوات مختلفة لقياس التوافق.

وكان أهم وأبرز هذه الأدوات قوائم المشكلات وهى نوع من الاستفتاءات تقوم على حصر المشكلات المراد دراستها فى مجالات مختلفة من حياة الفرد. وكل مجال يشمل عددًا من المشكلات التى يحتمل أن يواجهها الفرد فى ذلك المجال.

وتتكون استفتاءات التوافق أساسًا وبصفة عامة من قوائم المشكلات أو الأعراض التى على المفحوص أن يختارها. وإن كانت هذه القوائم، لا تدعى أنها تعطى وصفًا دقيقًا عن الشخصية بقدر ما تعطى درجة واحدة تمثل مستوى التوافق. وهى تتكون من عناصر يمكن أن تميز أشخاص معروف أنهم غير متوافقين، وبين آخرين معروف أنهم عاديون. والهدف الرئيسى من استخدام هذه المقاييس هو التعرف على أولئك الأشخاص الذين يحتاجون إلى رعاية وتوجيه نفسى.

وعلى هذا يمكن أن ننظر إلى هذه الاستفتاءات على أنها أدوات فرز تساعد فى تحديد الأشخاص الذين يختارون أعراضًا تتصل بهم شخصيًا (فؤاد أبو حطب، سيد عثمان، ١٩٧٣).

وما يميز هذا النوع من الاستفتاءات أنها أدوات سهلة التطبيق، على عدد كبير من الأفراد فى وقت قصير، خاصة إذا قورنت بغيرها من الاختبارات النفسية الأخرى.

وتوجد كثير من المشكلات التى يمكن أن تواجه الباحثين، عند استخدام استفتاءات التوافق، لأنه على الرغم من انتشار صور متعددة من هذه الاستفتاءات إلا أن بعض هذه الصور عاجزة على أن تعطينا تقديرًا حاسمًا عن مدى حسن أو سوء توافق فرد ما، ربما للأسباب الآتية (أرثر جتيس، مترجم، ١٩٦٥).

١- من الصعب وضع أسئلة تشخيصية يفهمها الجميع، ويتفقون على معناها.

وإن كان هذا لا يقلل من قيمتها، ذلك لأن معظم الاستفتاءات الشائعة الاستعمال تتميز بالوضوح وسهولة التطبيق. كما أن واضع الاختبار يمكنه باستخدام كلمات محددة واضحة، أن يقلل من خطورة هذا العيب.

٢- يصعب تقدير الشدة أو الحدة باستعمال الاستفتاءات، التى تقتصر على الإجابة بنعم، أو لا أو علامة الاستفهام.

ومن التسليم بأنه من المفيد أن يكون لدينا مقياس للحدة، يكشف عن المشكلات الحادة لدى التلاميذ. ولكن الافتقار إلى مثل ذلك المقياس لا يقلل من فائدة الأداة، هذا بالإضافة إلى أن الباحث يمكنه التغلب على هذه المشكلة بأن يطلب من التلاميذ وضع دائرة حول رقم السؤال الذى يمثل مشكلة حادة بالنسبة لهم، بعد الانتهاء من الإجابة على كل أسئلة الاختبار.

٣- صعوبة تحقيق صدق القياس:

ويمكن التغلب على هذه المشكلة، بحسن اختيار الأسئلة وعرضها على مجموعتين متناقضتين من الأفراد، إحداهما حسنة التوافق والأخرى سيئة التوافق، أو إيجاد معامل الارتباط بين الاختبار وغيره من الاختبارات الأخرى، التى تقيس المشكلات أو السمات المطلوب قياسها.

ويجب أن نلاحظ، أن درجات الأفراد الذين يجيبون على أسئلة، اختبار التوافق، إجابة أميل إلى جانب سوء التوافق تدل على العموم على شخصيات سيئة التوافق فعلاً. ولكن يجب أن نكون حذرين عند تفسير الدرجات المنخفضة حيث أنها لا تدل دلالة حتمية على شخصيته حسنة التوافق.

٤- صعوبة عمل اختبار توافق ثابت بدرجة تكفى للتمييز بين الأفراد، حيث أن معظم معاملات الثبات لهذه الاختبارات، وإن كانت على درجة لا يأس بها، إلا أنها لا تصل إلى مستوى ٩٠,. وهو المستوى الذى يعده بعض الثقات حد أدنى لثبات أى أداة تستعمل بين الأفراد.

٥- اختبارات التوافق تتطلب الصراحة التامة من المفحوصين، حيث أنه من السهل تزييف الإجابات إلا أن هذه المشكلة عامة بالنسبة لكثير من الاختبارات، ويمكن التغلب عليها بأساليب كثيرة، منها مثلاً حسن صياغة الأسئلة، لأن الصراحة من جانب كل المفحوصين تتوقف على طريقة صياغة الأسئلة. وكذلك العلاقة الطيبة التى تربط الباحث بالمفحوصين، وثقتهم فيه، يمكن أن تؤثر تأثيرا عظيمًا فى النتائج التى يحصل عليها الباحث.

وعلى الرغم مما يوجه إلى اختبارات التوافق من عيوب ومآخذ، إلا أن لها قيمة مؤكدة فى فهم المشكلات للتلاميذ المختلفة على النحو التالى:

١- معرفة بعض التلاميذ الذين يحتاجون إلى مساعدة خاصة فى التوافق. أما التلاميذ الآخرون الذين يحتاجون إلى المساعدة ولكنهم ينفرون من الكشف عن مشكلاتهم فهؤلاء يمكن معرفتهم بوسائل أخرى.

٢- الكشف عن مشكلات شخصية خفيفة، بملاحظة إجابات التلميذ على كل سؤال بعينه، كما يجب التحقق من هذه المشكلات بوسائل وأساليب أخرى.

٣- يمكن أيضًا عن طريق استخدامها، وتحليل الإجابات تحليلاً دقيقًا للكشف عن الأسس العامة وراء سوء توافق الفرد.

اختبار بل للتوافق Bell Adjustment Inventory :

قام الكاتب بدراسة كل الاختبارات التى تيسر الحصول عليها، واختار منها اختبار التوافق، من حيث أنه أكثر ملاءمة من غيره، لأنه يقيس التوافق مباشرة. هذا بالإضافة إلى أنه يشمل أربعة مجالات هامة بالنسبة لتوافق الفرد.

واختبار التوافق هذا، من وضع هيو. م. بل H.M وBell وقد نقله إلى اللغة العربية، محمد عثمان نجاتي. ويتكون من مجموعة من المشكلات الهامة، التى يمكن أن تواجه الفرد فى حياته، وتشمل أربعة مجالات هى : المنزلى والصحى والاجتماعى والانفعالى. ويتضمن كل مجال أربعين سؤالاً. استبعد منها مترجم الاختبار الأسئلة التى لا تصلح فى بيئتنا فتبقى خمسة وثلاثون سؤالاً، لكل ناحية من النواحى الأربعة السابقة وبهذا يتكون الاختبار فى صورته العربية من مائة وأربعين سؤالاً.

ويزودنا هذا الاختبار بأربعة مقاييس مستقلة عن التوافق الشخصى والاجتماعى كما يلى:

أ- التوافق المنزلى Home Adjustment :

يميل الأفراد الذين يحصلون على درجات عالية فى هذا القياس، إلى أن يكونوا غير متوافقين فى حياتهم المنزلية. كما تدل الدرجات القليلة (المنخفضة) على التوافق الحسن فى الحياة المنزلية.

ب- التوافق الصحى Health Adjustment :

تدل الدرجات العالية فى هذا المقياس على سوء التوافق من الناحية الصحية وتدل الدرجات المنخفضة على حسن التوافق الصحى.

ج - التوافق الاجتماعى Social Adjustment :

يميل الأفراد الذين يحصلون على درجات عالية فى هذا القياس، إلى الخضوع والانسحاب، والتقهقر فى اتصالاتهم الاجتماعية، أما الأفراد الذين يحصلون على درجات منخفضة، فيميلون إلى السيطرة وإلى العدوان فى اتصالاتهم الاجتماعية.

د- التوافق الانفعالى: Emotional Adiastment :

يميل الأفراد الذين يحصلون على درجات عالية فى هذا القياس إلى أن يكونوا غير متزنين فى حياتهم الانفعالية. أما الأفراد الذين يحصلون على درجات منخفضة فيميلون إلى أن يكونوا مستقرين فى حياتهم الانفعالية.

ولم تتضمن القائمة المطبوعة إلا الأسئلة، التى اتضح أنهـا تميز بين الأفـراد ذوى التوافق الحسن، والأفراد الذيـن وصفهـم الأخصـائيون النفسـيون بـأنهم سيئوا التوافق فى النواحى الأربعة المختلفة.

وتستخدم الدرجة الكلية التى يحصل عليها الفرد للدلالة على درجة التوافق العام للفرد.

الهدف من الاختبار:

استخدم اختبار بل للتوافق، بنجاح مع طـلاب وطالبـات المـدارس الثانويـة والجامعات بالولايات المتحدة، وكان للاختبار معاملات ثبات عالية. كما أن قياس الأنواع الأربعة من التوافق (السابق ذكرها) يسمح بتحديد المجال الخاص الذى يعانى فيه الفرد مشكلات توافقية. وظهـور الحـروف الأربعـة أ، ب، ج، د، التـى ترمـز للمقاييس الأربعـة فـى أسـئلة الاختبـار، يسـاعد المرشـد النفسـى علـى أن يكتشـف بسهولة الأسئلة التى تنتمى إلى كل مقياس.

تعليمات تطبيق الاختبار:

تنص تعليمات الاختبار على ما يأتى:

١- يستطيع أى فرد تطبيق الاختبار على نفسه ولا يحتاج ذلك إلى أية معلومات غير تلك التعليمات المدونة على الصفحة الأولى مـن الاختبـار، والتـى أهمهـا أنـك ستجد أمام كل سؤال: نعم-لا-؟ "فإذا كانت إجابتك" "نعـم" فارسـم دائـرة حول "نعم" وإذا كانت إجابتك "لا" فارسم دائرة حـول "لا". وإذا كنـت لا تستطيع الإجابة بنعم أو بلا فارسم دائرة حول علامة الاستفهام.

ولكى يتأكد الباحث من أن جميـع التلاميـذ قـاموا بقـراءة هـذه التعليمـات يقوم بقراءتها بصوت مرتفع، بينما يقرأها التلاميذ فى صمت.

٢- على كل فرد أن يفسر الأسئلة لنفسه، ويجـب أن يقـوم البـاحث بتفسـير المعنـى للكلمات التى لا يستطيع التلاميذ فهمها على شرط ألا يؤدى ذلـك إلى التأثـير على إجابة التلاميذ.

٣- لا يوجد زمن محدد للإجابة، ويسمح لكل فرد بالزمن الكافى للإجابة على أسئلة الاختبار.

٤- أهمية التعاون التام، حيث أن الاختبار يؤدى إلى نتائج هامة ودقيقة فى حالة تعاون الأفراد تعاونًا تامًا. ولذلك على الباحث أن يبذل كل جهده للحصول على تعاون الأفراد التام فى الإجابة على أسئلة الاختبار. ويجب أن يبين الباحث أن قيمة نتائج الاختبار تتوقف على تعاونهم ودقتهم فى الإجابة كما يجب أن يؤكد لهم أهمية نتائج الاختبار.

٥- الإجابة على أسئلة الأفراد: فإذا سأل الأفراد عن الغرض من الاختبار، وعن أوجه الاستفادة منه، فعلى الباحث بأن يجيب بأن الاختبار يحاول قياس درجة التوافق الشخصى والاجتماعى للفرد. وأن ذلك يساعد فى الإرشاد النفسى له، ولا داعى لذكر شيء عن الحروف الأربعة التى تظهر قبل كل سؤال، إلا إذا سأل التلاميذ عن معناها. وفى هذه الحالة يجب على الباحث أن يذكر أنها تقابل الحروف الأربعة التى تظهر على الصفحة الأولى من كراسة الأسئلة وأنها تستخدم فى تحليل نتائج الاختبار.

العوامل النفسية المسئولة عن نجاح طالب التربية:

مهنة التعليم فى مجتمعنا مفتوحة أمام الجميع، لمن يريد أن يلتحق بها، وذلك نتيجة النقص الهائل فى إعداد المعلمين اللازمين للقيام بالتعليم، سواء فى مصر، أو الدول العربية الأخرى. وكثير من الطلاب يلتحقون بكليات إعداد المعلمين ليس حبًا فى مهنة التعليم، أو وحبًا للأطفال، بل لظروف كثيرة منها الدرجات المدرسية أو العوامل الاقتصادية أو غير ذلك. ونتيجة لهذا التحق بعض الأفراد بمهنة التعليم، وهم أبعد ما يكونوا صلاحية لها.

والسؤال الآن هل يستطيع كل من يسعى فى طلب تلك المهنة لأى سبب من الأسباب أن يلتحق بمعاهد إعداد المعلمين، ويكون معلمًا بغير قيد أو شرط؟ وما

العوامل والقدرات والصفات الشخصية اللازم توافرها فى طالب الانضمام إلى معاهد وكليات إعداد المعلمين؟ وهل هى عوامل وقدرات خاصة بالتحصيل الدراسى؟ أم هى عوامل خاصة بصفات شخصية؟

وللإجابة على هذه الأسئلة قامت رمزية الغريب (١٩٥٢) بدراسة تحليلية للعوامل المختلفة التى تؤدى إلى نجاح الطالب فى متابعة الدراسة بكليات إعداد المعلمين، محاولة أن تكشف الستار علميا، عن أهم العوامل التى يجب أن نبحث عنها فى الطالب الذى يريد أن ينضم إلى مهنة التعليم، ثم محاولة معرفة إلى أى مدى يمكن التنبؤ بالنجاح أو الفشل لهذا الطالب، فى مستقبل حياته كمعلم، وانتهت الباحثة فى بحثها إلى أهم العوامل المسئولة عن نجاح طلاب كليات المعلمين فى متابعة دراستهم كالآتى (رمزية الغريب، ١٩٥٢).

١- القدرة العامة أو الذكاء العام:

ورغم أهمية هذا العامل، إلا أنها ترى أنه يجب ألا نغالى فى حساب أهميته على حساب العوامل الطائفية الأخرى التى تساعد على النجاح فى متابعة الدراسة. ويكفى أن يكون الطالب متوسط الذكاء حتى ينجح فى متابعة الدراسة بكليات إعداد المعلمين وذلك إذا توافرت عوامل خاصة أخرى، لها من الأهمية ما ليس لهذا العامل ويبدو هذا من البحوث التى درست العلاقة بين التحصيل الدراسى والذكاء. فكانت هذه العلاقة تقريبًا أقل من ٤ر. وذلك لأن التحصيل يتأثر بعوامل أخرى متعددة منها المعلم، والصفات الشخصية اللازمة والمرغوب فيها، مثل الجد والمثابرة وعدم التوانى والرغبة فى النجاح والدروس الخصوصية وحب المادة.... إلخ.

٢- عامل الشخصية وصفات المزاج:

وهى ضرورية لنجاح الطالب فى دراسته النظرية والعملية فى الكلية كما أنها عامل هام للنجاح فى ميدان العمل فى الحياة بعد التخرج. ونجاح الطالب فى التربية العملية رهن على توفر عامل شخصية وخلقية ضرورية.

٣- عامل الطلاق اللغوية:

من حيث سهولة التعبير عن الأفكار وإظهار مخارج الحروف والكلمات والوضوح فى النطق. وهو من العوامل الهامة التى يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار للتنبؤ بمدى نجاح الفرد كمعلم.

٤- القدرة على التحصيل الدراسى:

كما تدل عليها الدرجات التى يحصل عليها الطالب فى مختلف العلوم الأكاديمية أو الثقافية أو التربوية والنفسية.

٥- الدوافع لاختيار مهنة التعليم (الميل):

وجدت الباحثة أنه لا علاقة "مطلقًا" بين ما أبدى من أسباب ودوافع وبين درجة النجاح، بمعنى أن الارتباط بين الميل والنجاح فى متابعة الدراسة يكاد يكون معدومًا. وكذلك الأبحاث التى أجريت فى الولايات المتحدة وإنجلترا، عن الميل وعلاقته بالنجاح فى الدراسة، فقد وجد أن الرغبة فى مادة فقد لا يتبعها النجاح فى دراستها، إذ أن كثيرًا ما تكون هذه الميول سطحية ولا تعنى شيئًا.

وفى دراسة أخرى قام بها عزيز حنا ١٩٦٥م بعنوان "الصفات الشخصية اللازمة لنجاح طلبة كليات المعلمين فى مهنة التدريس أسفرت نتائجها عن وجود خمسة عوامل غير عقلية، ضرورية لنجاح طلبة كلية المعلمين، فى مهنة التدريس هى:

١- عامل التكيف المهنى:

مفهوم يصف المعلم إذا ما تمثل فى سلوكه أثناء العمل المدرسى ما يشير إلى أنه يحب مهنة التدريس كتحمسه للعمل، وقدرته على أدائه وتمكنه من مادته.

٢- عامل إنسانى أخلاقى:

مفهوم يصف المعلم إذا ما تمثل فى سلوكه أثناء تفاعله مع الآخرين، ما يشير إلى حبه لهم وتقديره لوجهة نظرهم، وعدم تمسكه برأيه أو تعصبه إزاء موضوع أو شخص، كما يتمثل فى حرصه على أسلوب معين فى حياته فى فلا يتزمت أو يكون مبتذلاً.

٣- عامل الكفاءة الفنية:

وهو مفهوم يصف المعلم إذا مـا تمثـل فـى سـلوكه أسـلوب الـود والتعـاون ومشاركة الغير دون أن يتمسك برأيه أو يتعصب لفكرة سابقة، كذلك قدرته على الأداء بطريقة تتسم بالفعالية من جانبه ومن جانب التلاميذ.

٤- عامل ذاتى (الجاذبية):

مفهوم يصف المعلم إذا ما أحس الناس نحوه بالرغبة فى التعامل والائتنـاس، حيث يتمثل فى مظهره وسلوكه ما يوحى بالراحة والثقة والتعاطف والمحبة.

٥- عامل التكيف الاجتماعى والانفعالى:

وهو مفهوم يصف المعلم إذا ما تمثل فى سلوكه أثنـاء تعاملـه مـع الغـير مـا يشير إلى فعاليته واستقراره وثقته بنفسه وبـالآخرين ممـا يعـود عليـه وعلـى الآخريـن بالسعادة والانسجام. ونظرًا لأهمية هذا العامل وارتباطه بموضوع التوافق فنجد أنـه من الضرورة أن نعرض لأهمية هذا العامل كما اتضح فى هذه الدراسة، كعامل هـام من العوامل الشخصية اللازمة لنجاح طلبة كليات المعلمين فى مهنة التدريس.

وقد ارتبط هذا العامل بالمقاييس الثلاثة التالية:

(١) الميل الاجتماعى (٤٧ر.).

(٢) الثبات الانفعالى (٣٧ر.).

(٣) التفاؤل (٣١ر.).

وتشترك هذه المقاييس الثلاثة فى إبراز حالة التفاعل بـين المعلـم والآخريـن، ويتمثل هذا التفاعل فى نشاط سلوكى اجتماعى، يتسم بالثبـات والثقـة والاسـتقرار من الناحيتين الاجتماعية والانفعالية.

كما قد أثر هذا العامل فى أبعاد النجاح التالية:

(١) المعلم كعضو فى المدرسة (٤٤ر.).

(٢) التربية العملية (٣٧ر.).

ويشترك هذان البعدان للنجاح، فى تضمنها لما يمكن أن يسمى بالعلاقات الإنسانية الناجحة، والعلاقات الطيبة مع الزملاء ومع التلاميذ ومع الإدارة ومع المجتمع خارج المدرسة، وكلها تشير إلى نجاح المعلم فى هذا اللون من النشاط. ومن ثم يتضح لنا أثر هذا العامل "التكيف الاجتماعى الانفعالى" فى النجاح بالنسبة لهذا اللون من النشاط السلوكى حيث أنه من الطبيعى أن نجد أن الشخص المتوافق اجتماعيًا وانفعاليًا تكون له علاقات إنسانية ناجحة، كما أننا نتوقع عكس ذلك تمامًا مع الأشخاص غير المتوافقين اجتماعيًا وانفعاليًا بحيث يشك كثيرًا فى إمكانية عقدهم لصلات ناجحة مع زملائهم، أو مع من يتعاملون معهم.

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

١-أحمد زكى صالح (١٩٧٢) : **علم النفس التربوى**، القاهرة، دار النهضة العربية.

٢-أرثر جيتس وآخرون (١٩٦٥) : **علم النفس التربوى**، الكتاب الثالث، الصحة النفسية فى التعلم، ترجمه بإشراف عبدالعزيز القوصى، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.

٣-رمزية الغريب (١٩٥٢) : **التوجيه المهنى لفن التعليم**، القاهرة، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر.

٤-رمزية الغريب (١٩٦٠) : **أبحاث فى علم النفس**، القاهرة : مطبعة لجنة البيان العربى.

٥-حامد عبد السلام زهران (١٩٨٥) : **علم نفس الطفولة والمراهقة**، القاهرة: عالم الكتب.

٦-صموئيل مفاريوس (١٩٥٧) : **أضواء على المراهق المصرى**، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.

٧-عزيز حنا داود (١٩٦٥) : **الصفات الشخصية اللازمة لنجاح طلبة كلية العلمية**، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية - جامعة عين شمس.

٨-فؤاد البهى السيد (١٩٧٥) : **الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة**، القاهرة، دار الفكر العربى.

٩-فؤاد أبو حطب، سيد عثمان (١٩٧٣)، **التقويم التربوى**، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

١٠-محمود محمد الزيادى (١٩٦٤) : **دراسة تجريدية فى التوافق الدراسى عند طلبة الجامعات**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب - جامعة عين شمس.

١١-منير وهبة الخازن (١٩٥٦) : **معجم مصطلحات علم النفس**، بيروت : دار النشر للجامعيين.

١٢-يوسف كرم، مراد وهبة (١٩٦٦) : المعجم الفلسفي، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

ثانيًا : المراجع الأجنبية :

13- Blair, G.M., Jones, R.S. & Simpson, R.H. (1975), **Educational Psychology**, New York : The Macmillan Co.

14- Coleman, J.C. (1972): **Abnormal Psychology and Modern Life** Illinois : Scott, Proeman and Co.

15- Drever, J. (1953) **Dictionary of Psychology**, London : Penguin Books.

16- Harriman, P.L. (1961) **Dictionary of Psychology**, London : Peter Owen.

17- Shaffer, L.F. and Shoben, E.G. (1978) **The Psychology of Adjustment**, New York : Haughton Miffin.

18- William, S.R. (1964) : **the Science of Psychology**, An Introduction, New York : The Macmillian Co.

الفصل التاسع

المقابلة كوسيلة لجمع البيانات وانتقاء الأفراد

إعــداد

أ.د سيد الطواب

المقابلة كوسيلة للاختيار الوظيفى وانتقاء الأفراد

يلجأ كثير من مديرى المؤسسات والبنوك ورجال الأعمال والصناعة عند تعيين موظفين جدد إلى إجراءات محددة يمكن تلخيصها فى الخطوات الآتية:

١-يتقدم طالب العمل ويعطى مقابلة تمهيدية قصيرة.

٢-يملأ طالب العمل طلب الاستخدام بكل بياناته وتفصيلاته، والتى تتضمن عادة صفاته الشخصية والخلفية العلمية.

٣-أحيانًا يعطى طالب العمل اختبارًا مهنيًا مناسبًا.

٤-يعطى طالب العمل مقابلة طويلة Long Interview

٥-ربما يوجه طالب العمل إلى المشرف المتوقع العمل معه لإجراء مقابلة أخرى.

٦-توقيع الكشف الطبى (حسب نوع الوظيفة).

٧-يقيد طالب العمل كموظف ويعطى المواعيد لبدء العمل وغالبًا ما تجرى هذه الخطوات الست السابقة بطريقة دقيقة، وذلك للحصول على معلومات دقيقة عن طالب العمل.

كما يحاول المسئولون عن عملية التوظيف فى أية مؤسسة من المؤسسات الذهاب إلى أبعد الحدود للتأكد من سلامة المعلومات إلى سوف تحدد قرارهم لتعيين أو رفض طالب العمل (Seashore, 1954).

فالمقابلة هى الأسلوب الرئيسي والغالب والتى تدور حولها كل عمليات الانتقاء الوظيفى سواء فى ميدان الصناعة أو لتجارة أو الإدارة وغيرها، وهى من أقدم وسائل الاختيار بل وأكثرها انتشارًا، فجميع المؤسسات والبنوك تستخدمها فى اختيار موظفيها وعمالها. ومن المتعذر إن لم يكن من المستحيل أن ترى شركة أو بنكًا يعين موظفيه وعماله دون مقابلتهم والتحدث معهم (نجاتى ١٩٦٤، Gordon, 1969).

فالمقابلة تقوم على فكرة بسيطة مؤداها وضع الرجل المناسب فى المكان المناسب، وجميع المسئولين عن عمليات التوظيف والاختيار فى المؤسسات والمصانع والبنوك المختلفة يسلمون بالحقائق المتعلقة بالفروق الفردية بين الأفراد.

فإذا تقدم شخص لوظيفة معينة، وكانت له خبرة سابقة وتدريب معين فى ناحية من النواحى، فينبغى أن يبذل كل جهد لوضعه فى المكان المناسب الذى يعد صالحًا ومفيدًا سواء بالنسبة له أو بالنسبة للمؤسسة التى يعمل بها، وذلك حتى يتسنى الاستفادة من كل خبراته ومهاراته.... والعكس صحيح أيضًا فإذا تطلب العمل شخصًا يتصف بصفات معينة جسمية أو شخصية أو عقلية، فيجب أيضًا البحث عن هذه الخصائص المطلوبة.

إن الافتراض الأساسى الذى يقوم عليه أى إجراء لعملية الاختيار أو الانتقاء الوظيفى أنه يوجد كثير من المتقدمين لأى وظيفة معينة، وعلى المسئولين أن يختاروا أحسن الأفراد مناسبة لحاجات العمل وظروفه.

أما إذا كان هناك أكثر من وظيفة مفتوحة، فإن المسئولين عن التوظيف سوف يقومون بهذا الدور بالتساوى أمام كل واحدة منها ليحددوا نوع العمل الذى يمكن أن يناسب كل منهم، فمن المرغوب فيه أن يتم انتقاء الأفراد لنمط معين من العمل يتمشى مع قدراتهم وإمكانياتهم وأمزجتهم وميولهم الشخصية، وذلك انطلاقًا من المبدأ الذى يرى أنه يجب أن يقوم كل فرد بنوع العمل الذى يتمشى مع إمكانياته وميوله والذى يصلح له، حيث توجد بين الأفراد فروق فردية واضحة فى قدراتهم وإمكانياتهم. (جابر عبد الحميد ويوسف الشيخ ١٩٦٨).

فالمقابلة إذن هى المحور الأساسى الذى تقوم عليه عملية انتقاء الأفراد للأعمال المختلفة، وهى التى تزود بالحقائق المختلفة التى يمكن على أساسها قبول أو رفض طالب العمل، كما تسهم المقابلة في عمليات أخرى مثل عمليات التوجيه التربوى والمهنى وكذلك عمليات الاستشارة النفسية والعلاج النفسى والخدمة الاجتماعية.

لكن كيف يمكن أن تؤدى المقابلة دورها المنشود فى عملية انتقاء الموظفين والعمال بصفة عامة، أو عمليات التوجيه والإرشاد بصفة خاصة.... أننا سنحاول فى الصفحات التالية أن نستعرض بعض الدراسات والبحوث التى تزيد من فهمنا لأسلوب المقابلة وأهميتها فى عمليات التوظيف والاختيار والتوجيه المهنى.

مفهوم المقابلة :

تشغل المقابلة جزءًا كبيرًا من حياة الناس، فهناك أفراد بحكم طبيعة عملهم يقضون وقتًا طويلاً أثناء تأدية عملهم فى المقابلة... كموظف الاستعلامات مثلاً قد يقضى وقتًا طويلاً فى مقابلات قصيرة، وكذلك الأطباء والممرضات ورجال الصحافة ورجال الشرطة، والمحامون والمديرون ورجال الأعمال... كل هؤلاء الأفراد يقضون جزءًا لا يستهان به من وقتهم فى التحدث إلى الناس والحصول منهم على معلومات أو اسداء النصح والإرشاد لهم. وهم جميعًا على درجة مختلفة من المهارة فى فن المقابلة (أنيت جارت) (د.ت). ولهذا السبب يرى كل من توبس وموس (Tubbs and Moss 1974).

أن مفهوم المقابلة أكبر من العملية التى تستخدم فى مجال الاختيار الوظيفى، وأننا إذا قصرنا تعريف المقابلة على مجرد هذا المجال فقط، فإن التعريف سيكون ضيقًا جدًا.

إن المقابلة عملية اتصال وعلاقة ديناميكية بين شخصين أو أكثر فى أى مجال من مجالات الحياة، وهى أيضًا عبارة عن **عملية مناقشة بين فردين أو أكثر وتبادل الآراء ووجهات النظر فى موضوعات معينة**. فأنت عند استشارة الطبيب فى مرض معين، أو حين تنتقل بين الناس للدعاية لأحد المرشحين، أو حتى عندما تسأل شخصيات عن تفاصيل طريقة الوصول إلى مبنى أحد البنوك أو الفنادق، فأنت بمعنى ما من المعانى فى مجال عملية المقابلة ذاتها. وللمقابلة هدف رئيسى هو الذى يحدد الموضوعات التى تدور حولها المناقشة، ويرسم الإطار للأسئلة التى توجد والبيانات التى تجمع.

ولا تقتصر عملية المقابلة على تقديم المساعدة المطلوبة أو الحصول على المعلومات بل أنها تتسع إلى أن تصبح موقفًا تعليميًا فى أدق صوره.

أهمية المقابلة فى برامج الانتقاء:

تعتمد أهمية المقابلة على أهمية العمل نفسه، فعند توظيف الأفراد للأعمال الروتينية البسيطة، تكون المقابلة سطحية وقصيرة، أما فى الأعمال الهامة خاصة القيادية، تكون المقابلة طويلة ودقيقة، لأن مثل هذه الأعمال تتطلب سمات شخصية لا يمكن معرفتها بسهولة (نجاتى ١٩٦٤).

ومن الملاحظ أن بعض الأفراد يفضلون عادة إعطاء المعلومات شفويًا أكثر منها مكتوبة، فهم يدلون بالبيانات كاملة وبسهولة أكثر فى المقابلة الشخصية منها فى الاستفتاء أو الوسائل الأخرى التى تتطلب التدوين. كما تنشأ من التفاعل الودى فى المقابلات الشخصية مميزات عديدة لا يمكن الحصول عليها فى الاتصال غير الشخصى المحدود عن طريق الاستفتاء (فان دالين ١٩٧٩).

إن المهارة فى فن المقابلة أمر ضرورى، ولا غنى عنه فى كثير من البحوث والأعمال وكذلك عمليات الانتقاء الوظيفي. فالمقابلة الجيدة ليست مجرد مجموعة من الأسئلة التى توجه إلى طالب العمل، أو مجموعة من الاستجابات لهذه الأسئلة، بل هى خبرة دينامية بين فردين يجب أن تخطط بعناية حتى تحقق هدفها المنشود، ويرى فان دالين (١٩٧٩) أن خلق الجو الودى المتسامح، وتوجيه المناقشة فى الاتجاهات المطلوبة وكذلك تشجيع الفرد فى كشف المعلومات وإثارة دوافعه يتطلب درجة عالية من المهارة والكفاءة الفنية.

وجدير بالذكر أن كثيرًا من رجال الأعمال ومديروا المؤسسات والبنوك، ورجال الصناعة يلجأون إلى استخدام المقابلات على نطاق واسع، ولا يقتصر إجراءها على المتخصصين فى العلاقات الشخصية، بل يجريها أحيانًا المشرفون والإداريون أيضًا. وهى أيضًا لا غنى عنها فى كثير من مجالات العلوم الاجتماعية

سواء فى التجارة أو القانون أو التربية، بل وفى كل الفنون التى تهدف العلاقات البشرية (بنجهام ومور ١٩٦١).

كما يحس كثير من المسئولين عن شئون العاملين فى ميادين الإنتاج أو الخدمات أن نجاحهم فى الوصول إلى ما يردون تحقيقه يتوقف إلى حد بعيد، على التوفيق فى المقابلات الشخصية، بل أن تقدمهم فى مجال عملهم يتأثر بما يعرف عنهم من نجاح فى هذا النوع الدقيق من العلاقات الإنسانية. فالمقابلة هى الوسيلة التى يستطيعون بها الإحاطة بمختلف الظروف، والعلاقات وأن يعرفوا حقيقة العاملين، ويوجهوهم الوجه السليمة.

ولكن من الملاحظ أيضًا أن بعض المسئولين يعتبرون أن مقابلة الاستخدام Employment Interview عديمة القيمة Indispensible إلا أن بعض علماء النفس، يرون أنها ذات قيمة عالية وأنها تعطى قدرًا من الصدق فى قرارات الاختيار (Lindgreen & Byrne, 1971).

وخلاصة القول أن المقابلة الشخصية هى إحدى الوسائل الهامة التى نلجأ إليها كل يوم لتقويم الأفراد الذين نتصل بهم فى مختلف المجالات، كما أن لها دورها كمساعد فى البحث، وكوسيلة إضافة للتأكد من المعلومات المتحققة من المصادر الأخرى، وهى أيضًا هامة فى البحث عن الوقائع الموضوعية مثل الخبرات المهنية أو التعليمية لطالب العمل، وهى أعمق فائدة فى تأكيد الحقائق الذاتية كالاتجاهات والميول، مثل الميل للعمل، أو ما هو مرغوب وغير مرغوب، أو المهنة المفضلة، أو مستوى الطموح أو الدوافع الأخرى، فيستطيع الفرد فى المقابلة أن يعرف فكرة الآخرين عن مستقبل المهنة التى ينظر إليها بصورة جدية، ويتحقق من قدراته وفرص النجاح المتاحة أمامه، كما يستطيع أيضًا معرفة الأعداد التعليمى والخبرة اللازمة والضرورية للعمل، ثم يستطيع أن يصل إلى معلومات تتعلق بأصحاب هذه الأعمال (بنجهام ومور ١٩٦١).

وهكذا يمكن القول بأن المقابلة مفيدة لكل من الطرفين، صاحب العمل وطالب العمل، فمعظم أصحاب الأعمال يرغبون فى مقابلة الأفراد الذين سيعملون معهم فى المستقبل لكى يطمئنوا إليهم ويتأكدوا من وجود بعض السمات الشخصية المطلوبة للوظيفة. كما أن طالب العمل يرغب أيضًا، أن تتاح له فرصة مقابلة صاحب العمل، أو من يمثله حتى يطمئن إلى أن هذا العمل ملائم له فعلاً، من حيث المكان والأجر والحوافز والترقى والتأمين.... إلخ (نجاتى ١٩٦٤).

ومن مميزات المقابلة أيضًا أنها تتيح فرصة للتأكد من صدق البيانات التى يدلى بها الفرد، حيث تسجل فى المقابلة استجابات الفرد بكل تفاصيلها حتى الطريقة التى يتكلم بها وملامح وجهه، فإذا بدى متناقصًا أو كان هناك ما يدعو إلى التشكك فى صحة ما يقول أمكن مناقشته فى ذلك. وهكذا ما يميز المقابلة كوسيلة لجمع البيانات عن غيرها من الوسائل الأخرى، فإذا استجاب الفرد بطريقة غامضة لأحدى نقاط الاستفتاء، فإن الباحث عادة لا يكتشف ذلك إلا متأخرًا، ليعرف ماذا يقصد الفحوص من ذلك، أما فى المقابلة، فإن الباحث يمكن أن يتتبع الاستجابة المتناقضة أو غير الواضحة بأسئلة أخرى للتوضيح.

وتزداد قيمة المقابلة فى الكشف عن الموضوعات المعقدة والمشحونة انفعاليًا، والتى تذهب إلى ما هو أبعد وأعمق من الاتجاهات العامة (إبراهيم أبو الغد، لويس كامل ١٩٥٩).

كما يستطيع القائم بالمقابلة عن طريق التعليمات العارضة للأفراد المقابلين وتعبيرات وجهوهم، ونغمات أصواتهم أن يصل إلى معلومات هامة لا يمكن الوصول إليها عن طريق الإجابات المكتوبة. كما يمكنه أيضًا أن يتثير المعلومات الخاصة والشخصية، ويحصل على معلومات عن الدوافع والعواطف والاتجاهات والمعتقدات (فان دالين ١٩٧٩). ويرى كارل سمث وزملاؤه (Carlsmith, et al, 1976) أنه فى أثناء المقابلة يمكن أن نؤكد المعنى المقصود تمامًا من الأسئلة، كما يمكن أن يحث

الفرد باستمرار للتفكير بدقة قبل الإجابة، كما يمكن للقائم بالمقابلة أن يعيد بعض الأجزاء غير الواضحة للفرد. ومثل هذا الإجراء رغم أنه يتطلب وقتًا أطول مما يتطلبه الاستفتاء، لكنه وقت مفيد، كما أشاروا أيضًا إلى أن استخدام المقابلة فى جمع معلومات معروفة أو مؤكدة بالوثائق والتقارير بعد مضيعة للوقت وأمر عديم الجدوى.

كما تزداد قيمة المقابلة كوسيلة لجمع البيانات فى المجتمعات البدائية والنائية والتى تزداد فيها نسبة الأمية بين المواطنين بدرجة يتعذر معها تطبيق الوسائل الأخرى.

ولكن ما هو ملاحظ الآن أن كثيرًا من مقابلات الاستخدام، يتم الآن بطريقة غير سليمة رغم خطورة نتائج هذه المقابلات، خاصة حين يترتب عليها قرار قبول أو رفض أحد الأفراد فى وظيفة معينة.

أنواع المقابلة:

يمكن أن تتخذ المقابلة عدة أشكال تتراوح بين الأسلوب المقيد Structured أو الصورة المقننة للمقابلة، وبين الصورة الطليقة للتداعى الحر، تلك الصورة التى لا تتقيد بخطة سابقة أو نموذج مرسوم محدود (مخيمر وعبده ميخائيل ١٩٦٨).

وتوجد عدة أنواع للمقابلة لعل أشهرها:

١ - المقابلة غير المنظمة: Unsystematic Interview :

ويطلق البعض الآخر على هذا النوع بالمقابلة غير المحددة Unstructured Interview.

وفى هذا النوع من المقابلة لا تحدد أية مجالات لاستيفاء البيانات، بل تترك الحرية للمقابل، فى جمع البيانات التى يرى أنها ذات قيمة فى الحكم على صلاحية طالب العمل. وهذا ما يجعل الاسئلة فى هذا النوع من المقابلة ارتجالية وغير منظمة ووليدة وقتها.

وتعد المقابلة غير المنظمة أداة هامة وخاصــة فـى المرحلـة الاستكشـافية مـن البحث، فعندما يكون الباحث غير متأكد من الأسئلة التى سيوجهها، قد تكشف له المقابلة غير الرسميــة جوهـر المشـكلة، كمـا تسـاعده فـى اختيـار الاسئلة وصياغتهـا للمقابلات المقننة (فان دالين ١٩٧٩).

ورغم شيوع هذا النــوع مـن المقابلـة إلا أنـه أقـل ثباتًـا وصدقًـا. وبالتـالى يصعب عن طريقها التمييز بطريقة دقيقة بين الأفراد الصالحين للعمل وغير الصــالحين له.

٢ - المقابلة المنظمة Systematic Interview :

أو كما يسميها البعض بالمقابلة المحددة Structred Interview ويرمى هذا الأسلوب من أساليب المقابلــة إلى ضـرورة إتبـاع خطـوات محـددة ترمـى إلى تنظيـم أسلوب العمل فى أثناء المقابلة، وعلى القائم بالمقابلة اتباع هذه الخطـوات وألا يحيـد عنها إلا إذا وجد ضرورة لذلك.

ويتميز هذا النوع من المقابلة بميزتين رئيسيتين:

أ- تخطيط منظم ودقيق للمقابلة.

ب- إجراء المقابلة عن طريق فنين مدربين.

ويؤدى التحليــل الدقيـق دائمًـا إلى وضـوح الأهـداف التـى يسـعى المقـابل لتحقيقها، وكذلك نوع البيانات الضرورية اللازمة، كما يساعد فى تحديد المجـالات التى تجمع فيها هـذه البيانـات، وتحديـد الزمـن المناسـب لكـل منهـا تبعًـا لأهميتهـا، وكذلك تقيم هذه البيانات.

ويقتصر هذا التخطيط على تحديد المجالات التى تجمع فيها البيانات وتنظيــم الإطار العام للمناقشة، كما لا توضع أسئلة محددة توجه إلى جميع الأفـراد، بـل تـترك الحرية للمقابل فى اختيار الاسئلة فى حدود هذا الإطار العام، وتبعًـا لظـروف الفـرد الذى تجمع عنه البيانات. ولعل تلك الحرية فى اختيار الأسئلة هـى التـى تجعـل هـذا النوع من المقابلة مرنًا ومتمشيًا مع ظروف الموقف نفسه.

ويتطلب الإعداد لهذه المقابلة المنظمة معرفة دقيقة بمقتضيات العمل وشروطه حتى يمكن تحديد نوع البيانات اللازمة التي يجب جمعها أثناء المقابلة، والتي تساعد بدورها في تحديد صلاحية طالب العمل (نجاتي ١٩٦٤، بنجهام ومور ١٩٦١).

يسمح في هذا النوع من المقابلة، لكل من المقابل وطالب العمل بالحرية في المناقشة، فقد ينحرف عن أي من الأسئلة المعدة، كما أنه قد يتابع سؤال معد من قبل بسؤال آخر من عنده ليحصل على إجابة كاملة، أكثر ملاءمة، كما أنه قد يسقط بعض الأسئلة حين يشعر أنها غير مناسبة، أو أنه قد تضع طالب العمل في موقف مدافع. كما أنه قد يكشف أحيانًا أشياء شيقة لم يتوقعها أصلاً، فللمقابل الحرية لتتبع هذا الخط من الاسئلة بقدر ما يستطيع، وباختصار فإن المقابلة غير المقننة تعطى المقابل المرونة، والإمكانية في الاكتشاف Tubbs and Moss, 1974. ومن عيوبها كما يرى فان دالين ١٩٧٩. أن الصياغة الكمية للبيانات الكيفية المتجمعة من المقابلة غير المقننة قد تكون أمرًا عسيرًا، مما يترتب عليه استحالة مقارنة البيانات المتجمعة من مقابلات متعددة، واستنتاج التعميمات التي يمكن تطبيقها بصفة عامة.

٣- المقابلة المقننة The standardized Interview :

يتميز هذا النوع من المقابلة، بوجود أسئلة معدة سابقًا بطريقة محددة دقيقة يقوم المقابل بتوجيهها إلى جميع الأفراد بنفس الأسلوب ويقوم بتسجيل النتائج. وغالبًا ما تقتصر الإجابة على الاختيار من إجابات محددة في قائمة سبق تحديدها، كما يجب على المقابل ألا يخرج عن هذه الأسئلة، فهو يطبقها تمامًا، كما جاءت في الصورة المعدة لذلك ولا يسمح له حتى بمجرد تغيير ترتيب الأسئلة، وهي تساعد في جمع كل البيانات الضرورية اللازمة، وتقلل من احتمال إغفال بعض الجوانب ولهذا تشبه المقابلة المقننة الاستبيان، إلا أنها تختلف عنه في أن المقابل يقوم بتسجيل البيانات بنفسه.

ولا تحتاج المقابلة المقننة مهارة كبيرة مثل المقابلة المنظمة إذ أن من الممكن تدريب أي شخص على توجيه هذه الأسئلة وتسجيل النتائج. وتعتبر هذه المقابلة

المقننة عملية فى طبيعتها حيث توفر الضوابط اللازمة التى تسمح بصياغة تعميمات علمية (فان دالين ١٩٧٩). كما أن هذا النوع من المقابلة محاولة لإدخال التنظيم والموضوعية فى المقابلة بهدف تحسين نتائجها وقيمتها التنبؤية (نجاتى ١٩٦٤).

فوائد المقابلة المقننة:

يرى توبس Tubbs وموس Moss (١٩٧٤) أن الميزة الرئيسية للمقابلة المقننة هى أن الاستجابات بالنسبة لجميع الأفراد، ولكل القائمين بالمقابلة قد تكون متشابهة إلى حد كبير. وبالتالى فإن القائم بالمقابلة قليل الخبرة، قادر على إجراء مقابلة ناجحة إلى حد ما.

هذا وقد اشار نجاتى (١٩٦٤) إلى مجموعة من الفوائد التى يمكن تحقيقها من المقابلة المقننة والتى يمكن تلخيصها على النحو التالى:

١-تتضمن المقابلة المقننة دائمًا كل النواحى الهامة عن شخصية طالب العمل مما يساعد فى التقدير الكامل، وعدم إغفال بعض البيانات الهامة.

٢-توفير فى الوقت اللازم لإجراء المقابلة.

٣-تمثل البيانات التى تجمع عن طريق المقابلة المقننة سجلاً دائمًا لطالب العمل، بحيث يمكن العودة إليه فى المستقبل.

٤-تساعد المقابلة المقننة فى توحيد إجراءات المقابلة مما يؤدى بدوره إلى وجود أساس واحد لمقارنة الأفراد.

٥-تمشيًا مع أسلوب المقابلة المقننة، تحاول بعض المؤسسات والبنوك تحديد شروط العمل كخطوة هامة فى إعداد المقابلة بحيث تكون أكثر فعالية ونجاحًا.

٦-عادة ما تتضمن البيانات الوصفية المصاحبة لبعض استمارات المقابلة المقننة، أسئلة موجهة للمقابل غير المدرب لتساعده فى تفسير استجابات طالب العمل.

عيوب المقابلة المقننة:

١-عدم حرية المقابل Interviewer فى جمع بيانات أخرى هامة قد تقتضيها الحالة.

٢-قد يركز المقابل على طالب العمل نفسه ويهمل شروط العمل.

٣-عادة ما تحتاج المقابلة المقننة إلى كثير من التعليمات، الأمر الذى يؤدى فى بعض الأحيان إلى إتباعها بدقة وعدم مراعاة الفروق الفردية الموجودة عند طالب العمل.

٤-الدرجات التى تعطى للفرد قد تكون أحيانًا خادعة وليست دقيقة.

٥-لأنها طريقة جامدة قد تمنع إقامة علاقات ودية طيبة مع طالب العمل.

٦-ضرورة جمع بيانات كمية تسمح بالمقارنة بين جميع الأفراد بطريقة موحدة، تؤدى إلى الجمود فى إجراءات البحث، مما يجعل التعمق بدرجة كافية شيئًا مستحيلاً (فان دالين ١٩٧٩).

رغم هذه العيوب والانتقادات التى توجه إلى المقابلة المقننة، فقد دلت الأبحاث على فائدتها خاصة إذا وضعت أسئلتها بدقة وعناية... كما أن تتبع نتائج المقابلة وقياس مدى صدقها، ومحاولة تحسينها باستمرار، من العوامل التى تساعد فى زيادة قيمتها التنبؤية وجعلتها أداة قيمة فى اختيار الأفراد.

وظائف المقابلة وموضوعاتها:

لقد حدد كل من توبس وموس (Tubbs and Moss, 1974) عدة وظائف هامة للمقابلة. أنظر جدول موضوعات المقابلة). وكما هو واضح من الجدول، أنهما حددا عشرة موضوعات رئيسية للمقابلة.

جدول موضوعات المقابلة عند Tubbs and Moss 1974.p.185

الرقم	الموضوع	الوصف	المثال
١-	الحصول على معلومات	يجمع المقابل الحقائق والآراء والإتجاهات من المستجيبين	جمع حقائق تعداد السكان
٢-	إعطاء معلومات	يقدم المقابل الحقائق والآراء والإتجاهات إلى المتسجيبين، غالبًا ما تكون فى صورة تعليمات	الطبيب يشرح للمريض كيف يحافظ على نظام التغذية
٣-	الإقناع Persuading	يحاول القائم بالمقابلة التأثير فى إتجاهات المستجيب وسلوكه أيضًا.	الطالب الذى يحاول إقناع أستاذة بإعادة الامتحان له
٤-	حل مشكلة -problem solving	كل من القائم بالمقابلة والشخص المستجيب يحاولا أن يحددا أسباب المشكلة ويبحثا سويًا عن الحل	الوالدان والمدرس حين يناقشا صعوبات القراءة لطفلهم
٥-	الإرشاد Counseling	يبحث المستجيب عن النصيحة من المقابل فى موضوع شخصى (قريب من النوع السابق	العميل يطاب نصيحة قانونية من موكله (المحامى مثلاً)
٦-	البحث عن العمل أو التعيين	يتبادل كل من المقابل والمستجيب المعلومات التى على أساسها يتخذ قرار التعيين	مندوب شئون العاملين يقابل طالب العمل بعد الإعلان عن وظيفة

الرقم	الموضوع	الوصف	المثال
٧-	استلام التظلمات Receiving Complaints	يحاول المقابل أن يقلل من عدم رضاء المستجيب	مدير المحل يتكلم مع العميل عن عيوب السلعة
٨-	مراجعة الإنجاز Reviewing Performance	يعطى القائم بالمقابلة للمستجيب نوع من التغذية الراجعة Feedback عن عمله ويساعده على تحديد أهداف محددة لمراجعتها فى المقابلات التالية.	رئيس تحرير مجلة يقوم بتقييم إحدى الدوريات لكل المحررين.
٩-	التصحيح Correcting	يتقابل المشرف والعامل الفنى فى إحدى المصانع لمناقشة حاجته لتحسين إنجازه. (يكون أكثر فاعلية حين يتم بطريقة غير رسمية).	مشرف قسم الصيانة فى إحدى شركات النسيج يناقش مع العامل المجالات التى يجب أن يحسن كفاءته فيها
١٠-	قياس الأزمات Measuring Stress.	يقرر القائم بالمقابلة كيف يسلك المتسجيب تحت تأثير عمليات الضغط	رئيس مجلس إدارة شركة كبرى يختار رئيس شئون عاملين فيضعه فى بعض المواقف التى تمثل بعض الأزمات.

فيمكن للقائم بالمقابلة أن يجمع أو يوصل معلومات، كما يمكنه أن يؤثر فى إتجاهات الناس، كما يؤثر أحيانًا فى سلوكهم، كما أن المقابلة وسيلة بحث قيمة وهامة جدًا. أنها تساعد الباحث فى جمع كثير من البيانات والمعلومات الكاملة، أكثر مما يستطيعه لو استخدم الاستفتاء أو المحادثات التليفونية أو الوسائل الأخرى.

ولقد أشار سبريجل Spriegel وزملاؤه (١٩٥٧) إلى أن المقابلة يمكن أن تستخدم لأغراض كثيرة لعل أهمها:

١- الاختيار والتوظيف.

٢- التوجيه المهنى.

٣- تحليل العمل.

٤- تقييم العمل وتحديد الأجور.

٥- التدريب والتعليم وشرح طرق العمل.

٦- تقدير كفاية العمال والموظفين.

٧- الترقية والإحاطة للمعاش والفصل وترك العمل.

٨- التأديب وتوقيع الجزاءات.

٩- تزويد الأفراد بمعلومات عن نظم المؤسسة وسياستها.

١٠- إزالة أسباب الشكوى.

١١- البيع.

١٢- التوجيه والإرشاد النفسى.

١٣- الأبحاث والدراسات المختلفة فى الصناعة.

أما فى ميدان الصناعة والإنتاج أو حتى الخدمات، فإن المقابلة لا تستهدف فقط اختيار الأفراد، ووضع كلا منهم فى المكان المناسب، بل تستهدف أيضًا رفع مستوى الانتاجية، وزيادة رضاهم عن العمل الذى يقومون به.

وللمقابلة دور هام رئيسى فى عملية الاختيار والتوظيف يمكن تحديده فى النقاط التالية: (نجاتى ١٩٦٤) جابر عبد الحميد ويوسف الشيخ ١٩٦٨).

١- جمع معلومات:

تساعد المقابلة فى جمع المعلومات الضرورية والاساسية عن طالب العمل وعادة ما يتمم هذه المعلومات، ما هو جديد فى طلب الاستخدام. كما تكمل ما تبينه الاختبارات النفسية التى سبق تطبيقها من قبل. ولهذا يمكن القول أن مقدار المعلومات التى تجمع فى المقابلة يتوقف على مقدار المعلومات التى تكون فى حوزة المقابل، فإذا لم يستطع طالب العمل ملأ طلب الاستخدام أو أية اختبارات نفسية أخرى، فتصبح مهمة المقابل جمع كل البيانات الضرورية عن طالب العمل، مما يؤدى عادة إلى طول فترة المقابلة. أما فى حالة وجود طلب الاستخدام أو اختبارات نفسية، فتكون هذه الفترة أقصر حيث أنه غير محتاج إلى تكرار جمع البيانات الموجودة بالفعل عن طالب العمل، وإنما يتجه اهتمامه إلى تكملة البيانات الناقصة والتى لم ترد فى المصادر السابقة.

وللمقابلة مميزات لا تتوفر فى الاختبارات النفسية، وهى تقدير بعض الخصائص والسمات الشخصية الهامة فى العمل، كالقدرة على التفاهم مع الآخرين والتعاون معهم وكأداب السلوك والمظهر الشخصى.

٢- التحقق من صدق البيانات المستمدة من المصادر الأخرى:

أحيانًا قد ينخفض مستوى أداء المتقدم للعمل فى الاختبارات النفسية نتيجة بعض العوامل الطارئة مثل المرض والإرهاق والقلق الشديد، أو عدم وضوح وفهم التعليمات. وفى مثل هذه الحالات يمكن التعرف على سبب أنخفاض مستوى الأداء عن طريق المقابلة الشخصية.

كما أنه من المحتمل أيضًا أن يكون لدى بعض الأفراد قدرات معينة تكشف عنها الاختبارات، لكنهم لا يستخدموها على الإطلاق لأسباب كثيرة منها، عدم إتاحة الفرصة أمامهم، وأما لعدم رغبتهم فى هذا النوع من النشاط.

ولهذا يرى كبهارت (١٩٥٢) Kephart ضرورة التحقق من صدق

المعلومات التى حصلنـا عليهـا مـع مصـادر أخـرى، وكذلـك ضـرورة التحقـق مـن استخدام الفرد لقدراته، وليس بمجرد وجودها فقط.

٣- إعطاء بيانات عن العمل:

تساعد المقابلة طالب العمل فـى الحصـول علـى المعلومـات الأساسـية التـى يجب أن يعرفها عنه العمل الذى سيلتحق به، مثل ظروف العمل، فرص الترقى، نظام الأجور، مستويات الانتاج العادية، الحوافز والمكافآت العقوبات والاجازات والتأمين والرعاية الصحيحة.... إلى غير ذلـك مـن المعلومـات التـى يجـب أن يعرفهـا طـالب العمل، قبل أن يلتحق بالعمل فعلاً.

مع ضرورة الصراحة التامة بين المقـابل وطـالب العمـل، وعـدم المبالغـة فـى وصف العمل ومميزاته، حتى لا يصدم العامل فيمـا بعـد ببعـض النواحـى السيئة فـى العمل والتى لم يكن يعلمها، مما قد يؤدى إلى اسـاءة العلاقـة بـين العـامل وصـاحب العمل، وتركه العمل بعد ذلك.

٤- تكامل البيانات عن الفرد:

قد يتطلب العمل أحيانا نوعًا من التفاعل بين قدرات الفرد المختلفة، وسماته الشخصية، ولابد أن يراعي فى عملية الانتقاء هذا التفاعل، فمن المعروف أن قدرات الفرد لا توجد مستقلة عن بعضها، بل أنها تتفاعل فيما بينها تفاعلاً ديناميكيا، كمـا أن الشـخصية تعمـل ككـل متكـامل، وليـس كمجموعـة مـن القـدرات والسـمات المنفصلة، كما أن العمل لايتطلب قدرات مسـتقلة بعضهـا عـن بعـض، بـل يتطلـب مجموعة من القدرات المتفاعلة حتى يمكـن فـى بعـض الحـالات تعويـض النقـص فـى جانب معين بالتفوق فى جانب آخر. ومن الضرورى فى عملية الاختيار أن نراعـى هذا التفاعل بين القدرات سواء من ناحيـة الفـرد أو مـن ناحيـة ظـروف ومتطلبـات العمل، ولتحقيق هذا، لا بـد لنـا أن ننظـر إلى الفـرد نظـرة متكاملـة، بحيـث يراعـى التفاعل القائم بين قدراته المختلفة. وتساعد المقابلة فى جمـع معلومـات عـن طـالب

العمل من المصادر المختلفة، ووزن كل منها فى ضوء هذه الصورة المتكاملة للفرد، ومقارنة ما يتوصل إليه بنمط القدرات المطلوبة للعمل.

٥- اكتساب الأصدقاء:

لقد أشار بنجهام ومور (Binghom and moore, 1941) إلى أن أغراض مقابلة الاستخدام هى جمع بيانات، وإعطاء بيانات واكتساب صديق، مع ملاحظة أن التقصير فى هذا الجانب قد يضر مكان العمل، وسمعته الخارجية كمكان صالح للعمل. لهذا يرى غالبية المهتمون بهذا الموضوع بضرورة أن يقابل طالب العمل بعناية واهتمام، كما يجب أن يسود المقابلة جو من الألفة والصداقة والتفاهم والود. وفى حالة عدم صلاحية طالب العمل، فيجب إخباره فى شىء من اللباقة مع بيان سبب الرفض.

محتوى مقابلات الاستخدام Content of Employment Interviews :

إن الخطوة الأولى فى تخطيط مقابلة الاستخدام، أن نحدد العناوين الرئيسية التى سوف تغطيها المقابلة. ما هو المحتوى التقليدى لمقابلة الاستخدام؟

لقد حاول كال ولنكيوجل Cal Down and Linkugel 1973 تحليل محتوى عشرون مقابلة من مقابلات الاختيار الوظيفى وقد انتهيا إلى تحديد الموضوعات الآتية وهى الأكثر تكرارًا.

ملخص محتوى مقابلات الاستخدام

الموضـــــــوع	النسبة المئوية
معلومات عن الشركة	
توجيه تنظيمى عام	١٠٠٪
ميدان العمل الخاص	٩٠٪
سياسة الترقى	٦٠٪
معلومات عن المرشح للوظيفة	
توقعات العمل	٨٠٪
الأساس العلمى	٧٥٪
الإعداد للمقابلة	٧٥٪
السجل الدراسى	٧٠٪
الموقف من التجنيد	٧٠٪
الخبرة فى العمل	٦٠٪
أماكن العمل المفضلة	٦٠٪
المقابلات لأعمال أخرى	٥٠٪
الحالة الاجتماعية	٥٠٪
معلومات عن القائم بالمقابلة:	
وظيفته أو عمله	٢٥٪
خلفيته العلمية	٢٥٪
محل الإقامة	١٠٪

(مأخوذ من داون ولينكيوجل، ١٩٧٣)

وبعد أن يحدد القائم بالمقابلة موضوعاته الرئيسية عليه أن يحدد التسلسل الواقعي للأسئلة.... وفي هذه النقطة عليه أن يبدأ بالأسئلة العريضة... وينتقل بالتدريج إلى الأكثر تخصصًا (Kahn and cannell 1957....).

وحيث أن كل سؤال أكثر تخصصًا من سابقة، فبهذا يستطيع القائم بالمقابلة فى تكوين صورة كاملة عن إتجاهات المستجيب كما يسنطيع أيضًا فى نفس الوقت أن يقيم بعض الإجابات فى علاقتها بالموضوع الرئيسى.

وفى مرجع آخر أكثر حداثة من سابقة، حاول كانل وكاهان Cannell and Kahn 1968...) فى مناقشتهما لموضوع المقابلة أن يقدما بعض النصائح عن اختيار تسلسل الموضوعات، والتى يمكن أن تنطبق على كل أنواع المقابلات.

إن تسلسل الموضوعات يجب أن يخطط بحيث تكون خبرة المقابلة ذات معنى قدر الإمكان... كما يجب أن تقسم إلى ثلاثة مراحل: بداية ومنتصف ونهاية. كما يجب أن تكون الأسئلة المبكرة فى البداية حتى تجذب انتباه المستجب دون تهديد، أما الاسئلة الهامة فيجب أن تأتى بعد ذلك بعد التأكد من إجابة المفحوص لأسئلة المقابل. وأيضًا ضرورة توجيه مثل هذه الاسئلة قبل حلول التعب عليه. (Cannell and Kahn, 1968, P.580).

صعوبات المقابلة ومشكلاتها:

رغم أن أسلوب المقابلة من أكثر أساليب التقدير والاختيار شهرة وانتشارًا على مستوى العالم كله، ومع كثرة الدراسات السابقة فى هذا الميدان إلا أنها عرض لأخطاء كثيرة، كما أن نتائجها قد تكون أحيانًا محيرة ومربكة (Sarason 1972). فإذا لم تستخدم المقابلة بدقة وعناية، قد تعطى صورة خاطئة عن الفرد، مما ينتج عنه تعينه فى وظيفة غير صالح لها، أو العكس أحيانًا حين يتم رفضه لوظيفة يصلح لها.

أما أشهر الأخطاء التى تقع فيها المقابلة فيمكن تلخيصها على النحو التالى: (نجاتى ١٩٦٤).

١- الاستجابات الشرطية:

وذلك حين يتأثر القائم بالمقابلة ببعض مظاهر السلوك التى يبديها طالب العمل، مثل طريقته فى الكلام أو المشى أو حتى مظهره الشخصى.

ويكون تأثر المقابل بمثل هذه المظاهر وفقًا لارتباطاتها فى خبراته السابقة بانفعالات خاصة. بمعنى أنه إذا كانت طريقة طالب العمل تشبه طريقة أفراد آخرين فى حياة القائم بالمقابلة، فمن الممكن أن يتأثر بهم، فيميل إلى طالب العمل أو ينفر منه وفقًا لنوع الارتباطات الخاصة بهذه المظاهر السلوكية فى حياته السابقة.

٢- التحيز غير المقصود:

قد يتأثر المقابل -دون قصد منه- بآرائه وميوله وإتجاهاته وقد يؤدى هذا التأثر إلى تحيزه فى تفسير البيانات، فيميل إلى تفسيرها، بما يتفق مع وجهة نظره.

٣- عدم تحديد معانى الكلمات:

قد يكون الخطأ فى المقابلة نتيجة عدم تحديد معانى الكلمات المستخدمة، فقد يستخدم القائم بالمقابلة كلمة بمعنى معين، على حين يفهمها طالب العمل بمعنى آخر.

٤- عدم اتباع خطة منظمة:

قد يكون الخطأ فى استخدام المقابلة نتيجة عدم وضع طريقة منظمة لإجراء المقابلة، وعدم تحديد الأسئلة التى تجمع كل البيانات الضرورية ويؤدى هذا إلى إغفال المقابل لبعض النواحى الهامة. وبهذا يصعب تقدير طالب العمل تقديرًا سليمًا.

٥- عدم اتباع طريقة منظمة فى التقديرات:

كما أن من العيوب التى تسبب الخطأ فى إجراء المقابلة، عدم اتباع طريقة منظمة دقيقة للتعبير عن التقديرات التى يضعها المقابلون. ويمكن التغلب على هذه المشكلة باتباع طريقة دقيقة للتعبير فى صورة مقياس كمى متدرج التقدير، بجانب تحديد معانى الصفات التى تقاس.

٦- اضطراب طالب العمل:

يعتبر اضطراب طالب العمل وخوفه أثناء المقابلة من العوامل التى تؤدى إلى صعوبة الحكم على صلاحيته، خاصة فى حالة عدم وجود خبرة سابقة بمثل هذه المواقف مع حاجته الشديدة للوظيفة. وفى الغالب ما يؤثر اضطرابه على سلوكه أثناء المقابلة من حيث تفاعله وإجاباته المختلفة على الأسئلة الموجهة إليه.

والمشكلة الرئيسية فى استخدام أسلوب المقابلة فى الاختيار الوظيفى وانتقاء الأفراد تكمن فى مدى صدق هذا الأسلوب، ذلك أنه يعتمد اعتمادًا كبيرًا على التقرير اللفظى للفرد نفسه عن موضوعات لا نلاحظها مباشرة. وقد يكون الفرد غير صادق فى تقديره اللفظى لسبب أو لآخر. فمثلاً قد يكون السؤال غير واضح، أو محرجًا أو أنه لا يريد الإفصاح عن بعض الأمور الشخصية الخاصة. وتزداد هذه الصعوبة حين يتشكك طالب العمل فى قصد القائم بالمقابلة ..... وقد يجيب الفرد أحيانًا عن أسئلة المقابل بالطريقة التى تتفق مع تقديره لما يتوقع منه الناس بصرف النظر عن صدق هذه الإجابة واتفقها أو أختلافها مع الواقع، وخاصة فى الموضوعات التى ندركها خلال معايير اجتماعية ودينية وقومية (أبو الغد ومليكة ١٩٥٩).

كما قد يرجع عدم صدق المقابلة إلى عدم قدرة الفرد على الإجابة نتيجة عدم فهم معانى الألفاظ أو جهله بموضوع السؤال، أو نتيجة عدم إدراكه لدوافعه وأهدافه. وقد يخفق القائم بالمقابلة أحيانًا فى التفكير فى المشكلة المعروضة أمامه، أو أن يصوغها بشكل واضح يسهم إسهامًا فعالاً فى إيجاد حل لها. كما قد يخفق فى التعرف على ميوله ورغباته الشخصية أو يحاول تجنبها، كما قد يهمل خطوات حيوية، أو تمهيدات معينة، مثل تخطيط المقابلة بحيث نكيف مع أهدافها، أو إعداد الكلمات أو الأسئلة التى تمهد الطريق أمامه.

ولكل هذه الأسباب السابقة، كثيرًا ما يحاول القائم بالمقابلة التحقق من صدقها عن طريق اتفاق أو اختلاف نتائجها مع محكات أخرى.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن أطباء الأمراض العقلية Psychiatrists لا يوافقون فيما بينهم على التشخيصات التى تعتمد على المقابلة، بل وأكثر من ذلك، فهم يقررون بأن هناك حاجة ماسة شديدة لتحسن مستوى الموافقة بين القائمين بالمقابلة. (Fisher, Epstein and Harris, 1967).

كما أشارت أيضًا بعض الدراسات الأخرى إلى عدم دقة البيانات التى نحصل عليها من المقابلة، وأن القائمين بها قد يختلفون أحيانًا فى حكمهم على المتقدمين للعمل، وذلك نتيجة تأثر أحكامهم ببعض الصفات الجسمية (جابر عبد الحميد ويوسف الشيخ ١٩٦٨).

وهذا ما قرره بعض علماء النفس مثل لانديس Landies وريس Rice من أن تقديرات المقابلين تتأثر بشكل مخل بخصائص العميل الفسيولوجية، فالهندام المناسب، لا يؤثر فى الملاحظ فقط، بل أيضًا يعطى الثقة لصاحبه. وقد قرر الكثيرون أن مظهرهم الشخصى وبخاصة ملابسهم قد ساعدهم فى الحصول على الوظائف. (فى بنجهام ومور ١٩٦١).

ويرى كل من لند جرين Lindgren وبرين Byrne (١٩٧١) أن المشكلة الرئيسية فى هذا الأسلوب، تكمن فى أن القائمين بالمقابلة -دون استثناء- غير واعين للعوامل التى تؤثر فى أحكامهم، كما يوجد اتجاه عام عند جميع الأفراد لتكوين الأحكام بناءًا على الانطباعات الأولى First Impressions والتى تؤدى بدورها إلى أن يلاحظ القائم بالمقابلة المعلومات التى تؤيد أو تعزز هذه الانطباعات، وحيث أن هذه الانطباعات أمر شخصى جدًا، فمن الشائع أن إدراك عدة مقابلين لنفس الفرد، يؤدى إلى تقديرات وتنبؤات تختلف إلى حد كبير من شخص إلى آخر .(Lindgreen & Byrne, 1971)

والمثال الذى يوضح هذه الفكرة هو الدراسة التى أجراها كل من فيشر Fisher وابستين وهارس Harris سنة ١٩٦٧ والتى اهتموا فيها بدراسة صدق

بعض المقابلات فى مجال الطب العقلى Psychiatric Interview. وقد أجرى هذه المقابلات اثنان من أخصائى الطب العقلى على مجموعة مكونة من ٥٨ فردًا من المتطوعين والذين استغرقت مقابلة كل منهم حوالى خمسين دقيقة.

وقد قاما هذان الأخصائيان بترتيب هؤلاء الأفراد وفقًا للمعايير الآتية:

١- الفعالية المتوقعة فى تنفيذ ما يطلب منهم من مهام.

٢- النجاح فى الإندماج مع مواقف الحياة.

٣- العلاقات مع الآخرين.

٤- احتمال ظهور المرض النفسى.

٥- الفعالية النفسية بصفة عامة.

ومع أن معامل الارتباط للمقابلات فى المرتين كان إيجابيًا ودالاً إحصائيًا إلا أنه كان منخفضًا (٣١ر)، وخاصة عند مقارنته بمعامل الثبات فى الوسائل الأخرى المعروفة مثل استفتاءات الشخصية Personality Questionnaires والتى تمتد عادة بين ٠,٦٠ وأكثر...

وقد كانت معاملات الارتباط بين ترتيب الاخصائين النفسيين لهؤلاء المرشحين وإنجازاتهم فى العمل حوالى صفرًا Fisher, Epstein and Harris (1967).

ورغم وجود مثل هذه الحقائق، إلا أن الكثيرن من القائمين بشئون العاملين فى المصانع والشركات والبنوك مقتنعين بصدق مقابلات الاستخدام Employment Interview وغير راغبين فى التخلى عنها.

وقد حاول بعض علماء النفس فى الولايات المتحدة الأمريكية الاستفادة من هذا الموقف إلى أقصى حد، وذلك عن طريق تعديل مقابلات الاستخدام بحيث تكون وسيلة نافعة وصادقة. فقد رأى هؤلاء ضرورة استخدام الجداول ومقاييس التقدير Rating Scales ووسائل أخرى لتحقيق مزيدًا من الموضوعية More

Objectivity. وجدير بالذكر أن حظ هذه المحاولات من النجاح كان قليلاً، حتى أن ويبستر (Webster !964) قد قرر أن ثقته قد اهتزت فى صدق المقابلة كوسيلة قيمة.

ورغم هذه العيوب فالمقابلة الشخصية مازالت الوسيلة الأساسية المستخدمة على نطاق واسع ومازالت تحتل مكانة هامة مرموقة فى مكاتب التوظيف وعمليات الاختيار الوظيفى... وقد بذلت محاولات عديدة لتحسين المقابلة، وتقليل أخطائها وزيادة قيمتها فى التنبؤ بنجاح أو فشل طالب العمل.

وفى دراسة أجراها هانت (Hunt 1951) بهدف تقييم مدى نجاح أسلوب المقابلة كأداة فرز للمتطوعين فى مراكز تدريب البحرية الأمريكية. وكانت الفكرة الرئيسية من استخدام أسلوب المقابلة فى مراكز التدريب تهدف إلى إبعاد المتطوعين ذوى المشكلات النفسية أو الشخصية أو العقلية من هذه المراكز، ولأن ذلك سيجعل العمل فيها أكثر فعالية، كما يمكن بذلك منع حالات عدم السعادة والاكتئاب النفسى التى يمكن أن تحدث فى حالة عدم استخدام أسلوب المقابلة كأداة فرز مع هؤلاء المتطوعين.

وقد أختيرت لهذه الدراسة ثلاث مراكز تدريب فى البحرية الأمريكية أولها كان فى منطقة البحيرات العظمى Great Lakes، حيث قام الأطباء النفسيون بمقابلة المتطوعين فردًا فردًا وأعطوا توجيهات واضحة وصريحة للمسئولين بعدم قبول الكثيرين منهم، بمعنى أن نسبة الرفض كانت عالية نسبيًا بين هؤلاء المتطوعين.

أما مركز التدريب الثانى فقد كان فى مدينة نيوبورت Newport حيث حدد الأطباء النفسيون نسبة الرفض بما لا يزيد عن ٤٪ من عدد المتقدمين. أما مركز التدريب الثالث فكان فى مدينة سامبسون Sampson وكان الضابط المختص فى هذا المركز غير متعاون أو متجاوب مع وحدة الطب العقلى، وبالتالى كانت نسبة الرفض قليلة نسبيًا.

ولتحديد صدق هذه المقابلات مع المتطوعين، قد تم القيام بدراسة تتبعية بعد سنتين ونصف من قبول هؤلاء المتطوعين. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة التتبعية إلى **أنه كلما زادت معدلات الرفض كلما قلت معدلات الأمراض النفسية بين هؤلاء المتطوعين**... وأيضًا كلما قل مستوى الرفض خلال التدريب كلما زادت عدم القدرة على الاستمرار فى الخدمة العسكرية. وواضح أن هذه النتائج تشير إلى صدق أسلوب المقابلة كوسيلة للتنبؤ بالنجاح المهنى فى المستقبل (Hunt 1951).

الدراسات التى تناولت ثبات وصدق المقابلة

Reliability and Validity of Interviewing

يتمثل المصد الرئيسى لعدم ثبات المقابلة فى محاولة الحصول على حقائق يفترض الباحث دقتها، مع أن الواقع يخالف ذلك أحيانًا، ولأن المقابلة تستخدم فى كثير من الحالات كوسيلة للاختيار الوظيفى، الأمر الذى يترتب عليه قرارات هامة، فيجب علينا أن ننظر إليها نظرة ناقدة فاحصة فى إمكانية الاعتماد عليها والتثبت من ثباتها وصدقها، وذلك بهدف تحسينها حتى يمكن أن تساعد القائم بها فى أن يحقق مطلبه بدقة كبيرة. وقد أجريت بالفعل كثير من الدراسات للتحقق من قيمة المقابلة كوسيلة للاختيار وانتقاء الأفراد وذلك عن طريق دراسة ثباتها وصدقها.

ولقد أشارت دراسة بيرت Burtt (وردت فى بنجهام ومور ١٩٦١) إلى العديد من العوامل التى تساعد فى خلق هذا النوع من عدم الثبات، منها مثلاً الميل إلى الاستنتاج من المظهر الشخصى أو ملامح الوجه. وهذا فى الحقيقة يعتمد على الخبرة الشخصية للقائم بالقابلة إلى حد كبير، وكذلك مدى تعميمه لمثل هذه الخبرة على المواقف الأخرى. فأحيانًا قد تصدق هذه التعميمات، لكن من المستحيل التأكد من ذلك دون الرجوع إلى الأساليب الاحصائية.

ولكى نزيد من ثبات مقابلات التوظيف، يجب علينا أن نحدد مسبقًا ما يمكن ولا يمكن أن نعرفه من هذه المقابلات. وقد أشار شارترز (Chartes, 1927)

إلى بعض الحقائق عما يمكن أن يعرفه المقابل، وما لا يمكن أن يعرفه، فهو لا يستطيع أن يكون لنفسه بعض الأفكار عن العميل، بناءًا على مظهره وطريقته فى التعبير، وكذلك اتجاهاته ورغباته نحو نوع العمل المطلوب. وكذلك هواياته واهتماماته الخارجية وذكاءه فى الحديث، ونواحى القوة فى شخصيته وسلوكه غير المرغوب فيه.

أما الأشياء التى لا يمكن أن يحددها، فهو لا يستطيع أن يحدد بدقة مدى إمكانية الاعتماد على طالب العمل مستقبلاً... ومدى إخلاصه فى عمله وأمانته. أما السمات التى لا تظهر بصورة واضحة فى سلوك طالب العمل أثناء عملية المقابلة، فأنه لا يمكن الحكم عليها بدقة.

والسؤال الذى يبحث عن إجابة فى هذا الصدد: هل تعد المقابلة بصفة عامة أسلوبًا مفيدًا للتقدير؟ إن الإجابة على هذا السؤال تعتمد إلى حد كبير على الغرض الذى من أجله نستخدم المقابلة، وعلى مهارة القائم بها. فمثلاً المحاولات التى أجريت لتقدير التحصيل المدرسى Scholastic Performance عن طريق أسلوب للمقابلة كانت غير موفقة. وهذا ما أوضحته دراسة آجوروال (Agorwal, 1956). وقد يكون التنبؤ سليمًا عندما تكون الخصائص الضرورية للنجاح فى العمل يمكن أن تمارس خلال عملية المقابلة.

وقد بينت معظم الدراسات التجريبية أن درجة ثبات وصدق المقابلة غير المنظمة ضعيفة. أما درجة ثبات المقابلة المقننة فهى عالية بدرجة تجعلها آداة صالحة للتمييز بين الأفراد فى الاختيار الوظيفة، ومدى تقدير صلاحيتهم للعمل (نجاتى ١٩٦٤).

وعلى كل حال توجد عدة طرق للتأكد من ثبات وصدق المقابلة، كأسلوب سليم للاختيار الوظيفى وانتقاء الأفراد، وإحدى هذه الطرق المشهورة، والتى استخدمت منذ بداية الأربعينات من القرن العشرين هو مقابلة الفرد الواحد، عن طريق مجموعة من المقابلين لتحديد إلى أى حد يتفقون فى نتائجهم.

أما الطرق الأخرى فقد حاولت تقدير دقة مقابلات الاستخدام عن طريق مقارنة أحكام القائمين بالمقابلة لبعض الدلائل الموضوعية للنجاح أو الفشل فى العمل فيما بعد.

أولاً: الاتفاق بين المقابلين Agreement among Interviewers :

تعتبر دراسة سكوت Soctt وبنجهام Bingham وهيبل Whipple (١٩٦١) إحدى الدراسات المبكرة الرائدة، والتى أعطت نتائج واضحة ومحددة فى هذا المجال.

ولقد اشترك فى هذه الدراسة ٢٣ مقابلاً، عشرون منهم كانوا يعملون فى وظائف مديرى البيع، وكانوا دائموا المشاركة فى مقابلة واختيار الموظفين الجدد. أما عدد المتقدمين للوظائف المعلن عنها، فكان ٢٤ فرداً قد تقدموا لوظائف فى أقسام البيع. وقد قدم هؤلاء الأفراد أنفسهم إلى كل المقابلين (٢٣) لمقابلتهم.

وقد سمح للمقابلين بأستخدام أى طريق يختارونه، فى عمل ترتيب لهؤلاء الأفراد المتقدمين لشغل هذه الوظائف على أساس نجاحهم المتوقع فى عمليات البيع.

يوضح هذا جدول الرتب المعطاة ل ٢٤ من المرشحين لأعمال البيع عن طريق ٢٣ من المقابلين (دراسة سكوت وبنجهام وهيبل ١٩٦١)

جدول يوضح الرتب المعطاه لـ ٢٤ من المرشحين لأعمال البيع عن طريق ٢٣ من المقابلين (دراسة سكوت وبنجهام وهيل ١٩١٦)

طالب العمل	المقابلون																								
	أ	ب	ت	ث	ج	ح	خ	د	ذ	ر	ز	س	ش	ص	ض	ط	ظ	ع	غ	ف	ق	ك	ل	متوسط	المدى
A	١٣	١٤	١٢	١١	١٨	٧	٣	٩	١	٤	٤	٨	٥	٥	١٨	٥	١٦	٢٢	١٠	١١	١	٥	١٩	١٠	٢٢-١
B	٢	٨	٧	٧	١٢	٧	٣	٠٠	٦	١	٢	٢	٣	٣	٧	١	٣	٢	١٠	١١	٤	١٢	٤	٢	١٢-١
C	٢٣	٢٢	١٧	٢	١١	٢٠	٢٠	١٣	١٢	٧	١٥	١٢	١١	٢٤	٢٣	١٢	١٩	١١	١٠	٥	٢٤	١١	٧	١٥	٢٤-٢
D	١٨	٢١	٨	٨	٩	٩	١٤	٠٠	١٨	٢	١٥	١٤	١٧	٢	١٩	١٥	١٥	٦	٥	٢٤	٧	١٠	١٧	١٣	٢٤-٢
E	٢٢	١٩	١٦	٢٤	٢٤	١٧	٢٣	٢٢	١٨	٢٢	٢٣	١٩	٢٠	١٧	١٨	١٩	٢٣	١٨	٢٣	١٧	٢٢	١٥	٢٣	٢٤	٢٤-١٥
F	٢٠	٢٣	١٥	٢٣	١٤	١٥	٩	٢٢	٢١	٢٤	١٥	١٩	٢٣	٢٠	١٤	٢١	٢٢	٢٣	١٦	٢١	١٥	٢٠	٢٠	٢١	٢٤-٩
G	١١	١٥	١٣	١٦	١٣	١٢	١٨	١٦	٢٤	١٢	١٥	٢٣	٢٢	٢٢	١٢	٢٢	١٧	١٧	١٦	١١	١٠	١٨	٢١	١٩	٢٤-١٠
H	١٥	٢٤	٢٤	٢٠	٢٣	٢٣	٢٣	٢٢	٢٣	٢٣	١٥	١٩	٢٤	٧	٢٣	١٠	٢٤	٢٤	١٠	٢٣	٢٠	٢٤	٢٢	٢٣	٢٤-٧
I	١٦	١١	٦	١٨	١٥	٢٠	٢٣	١١	٢٠	٩	٢٣	١٥	١٣	١٨	٧	٢٠	٢٠	٢٠	١٦	١٧	١٤	١٩	١٤	١٧	٢٣-٦
J	١٢	١٧	٢١	١٩	١٩	١٧	١٤	٢٢	١٦	١٥	١٥	٢٣	١٥	١٥	١٨	٢٤	٢١	١٩	٠٠	١٧	١٣	٢٣	٩	٢٠	٢٤-٩
K	١٠	٩	٢٠	٢١	٢١	٢٢	١٤	١٤	٣	٠٠	١٥	٥	٩	١٩	٣	١٥	٥	٢١	٢٣	١٥	١٧	١٤	١٥	١٤	٢٢-٣
L	٧	٥	٩	٣	١٦	١١	٣	١٠	٨	٠٠	١٥	١٢	٨	٣	٣	١٩	١٢	٤	١٠	٢	٢	٩	١٣	٦	١٩-٢
M	١٤	٧	٢	٩	١٠	١٤	١٨	٣	٠٠	١٢	١٥	١٢	١٤	٩	١٨	٣	٩	٥	٢١	٧	١١	١٦	٥	١٢	٢١-٢
N	٢٤	١٢	٢٣	٢٢	٢١	٢٤	٢٠	١٩	٢١	١٥	٢٣	١٩	٢١	٢٢	٢٣	٢٣	١٣	١٥	٢٠	٢١	١٧	٢٢	٢٤	٢٢	٢٤-١٢
O	٨	٦	١	٦	٣	٤	٣	١٦	١	٤	٤	٥	٤	١٢	٣	٩	٩	٣	١	٥	١١	٧	١١	٣	١٦-١
P	٢١	١٣	١٨	١٧	١٦	١٩	١٤	١٢	١٤	١٢	١٥	١٩	١٠	١٦	١٥	١٢	١٤	٨	٢١	١٧	١٧	٢١	١٨	١٦	٢١-٨
Q	٩	١٨	٣	٤	٤	١	٣	١	١٥	١٨	٧	٢	١٨	٧	١١	٢	٢	٧	٢	٣	٦	٥	١٠	٥	١٨-١
R	٥	١٦	١١	١٤	٥	٦	٩	٩	٩	٢	٢	١٩	٢	٢٢	١٢	٠٠	٠٠	١٠	١٠	١	٤	٥	٨	٨	٢٢-١
S	٤	٤	٤	١٠	٧	٣	٩	٧	١٢	١٥	١٥	٨	١٩	١٠	٧	١٠	٩	١	١٦	١٤	٣	١	٣	٧	١٩-١
T	١٧	٢٠	٢٢	١٥	٢١	١٠	١٤	١٦	١٧	٢٠	٧	١٩	١٦	١٣	١٨	١٥	٩	١٤	١٩	٢١	٢٢	١٧	٦	١٨	٢٢-٦
U	٣	١	١٠	٥	٦	٥	٣	٢	٧	٧	٢	٥	٦	١	٣	٦	١	٩	٥	١١	٢٠	٢	٢	١	٢٠-١
V	٥	٢	٥	١	١	٢	٩	٥	٤	٩	١٥	٢	٦	١٣	١٠	٣	٣	١٦	١٠	٧	٨	٣	١	٤	١٦-١
W	٠١	٣	١٩	٣	٢	١٢	١٤	٤	١٠	١٨	١٥	٨	١	١٠	٣	٨	٩	١٣	٥	٤	١٧	٨	١٢	٩	١٨-١
X	١٢	١٠	١٤	٠٠	٨	١٧	٧	٧	٥	٢٠	٧	٨	٩	٧	٩	٠٠	٠٠	٠٠	٢	٠٠	٨	١٣	١٦	١١	٢٠-٢
	٠,١٧	٠,٦٩	٠,٧٠	٠,٨٢	٠,٧٦	٠,١٨	٠,٨١	٠,٧٦	٠,٧٦	٠,٥٩	٠,٦٩	٠,٨٣	٠,٧٢	٠,٥٥	٠,٦٩	٠,٧٤	٠,٨١	٠,٦٧	٠,٦٣	٠,٦٩	٠,٥٥	٠,٨٥	٠,٦٩		

تشير الحروف أ، ب، حـ ... إلى القائم بالمقابلة، أما الحروف C, B, A فيشير إلى طالب العمل (المرشحين)، كما يشير السطر الأخير فى القاع إلى معامل الارتباط بين كل عمود فى الجدول وبين المتوسط مأخوذ من (Bingham, Moore, 1941)

ويوضح الجدول السابق مدى واسع فى الآراء بين المقابلين فيما يتعلق بكل من طالب العمل. فمثلاً طالب العمل (A) قد اعتبره أحد القائمين بالمقابلة كأحسن فرد من المتقدمين، كما اعتبره مقابل آخر (ع) فى ترتيب رقم ٢٢. وعلى كل حال كان المدى أقل بالنسبة لبعض المرشحين فمثلاً المرشح (E) وضع فى المرتبه تتراوح بين ١٥ - ٢٤. وهذا النقص الظاهر فى الموافقة بين المقابلين يمكن أن يعدل عن طريق حساب معامل الارتباط بين أحكام كل فرد وبين متوسط الرتب للحكام الآخرين. فالمقابل (ك) قد أعطى رتبًا للمرشحين ترتبط بمقدار (٨٥ر) مع متوسط الرتب التى أعطاها الآخرون.

بينما مقابل آخر مثل (ق) أعطى رتبًا ترتبط فقط بحوالى (٥٥ر) مع متوسط رتب الحكام الآخرين. وهى تشير إلى موافقة أقل نسبيًا مع الحكام الآخرين.

ويمكن القول بصفة عامة من نتائج هذا الجدول أن المقابلين سوف يختلفون فى أحكامهم على بعض الحالات الفردية، ولكن بعضهم (وأقصد ذوى الخبرة والمهارة فى هذا العمل) سيكون بينهم اتفاق ملحوظ فى أحكامهم.

وفى دراسات أخرى مشابهه للسابق ذكرها توصل الباحثون الآخرون إلى نفس النتائج تقريبًا (Seashore, 1954) وإن اختلف تفسيرات هؤلاء الباحثين لهذه النتائج كما كانت هناك بعض الحالات التىحصلت على درجات أقل فى الموافقة بين المقابلين.

ثانيًا: الموافقة بين أحكام المقابلين والمشرفين:

Agreement Between Interiewers and Supervisors

لقد أشار بعض الباحثين إلى أن النتائج التى سبق وصفها تحتوى على مغالطة فى أن الاتساق الموجود بين أحكام المقابلين يمكن أن يرجع فى أن القائمين بالمقابلة لهم فى العادة اتجاهات نمطية واحدة كما يوجد عندهم تصورًا واحد تقريبًا عن الصفات المثالية اللازمة لهذا العمل بالذات (..... Seashore, 1954).

ولاختبار هذا النقد يمكن أن تقارن بين أحكام المقابلين بالنسبة للمرشحين للعمل بالإنجاز الفعلى فى العمل ذاته فيما بعد. ولحسن الحظ أن مثل هذه الدراسة قد أجريت فعلاً مع الموظفين الجدد فى الأعمال الكتابية فى إحدى شركات الصلب الكبرى (Seashore 1954). فقد قام ثلاثة من المقابلين باختيار مجموعة من النساء لأعمال مكتبية مختلفة مثل كاتبة ملفات File clerk وموظفة الآلة الكاتبة، وموظفة حسابات... إلخ وفى الحقيقة لم يكن عند هؤلاء الأفراد القائمين بالمقابلة أى تدريب خاص غير معرفتهم بإدارة الشركة وبعض الخبرة فى عملهم.

وقد سمحت بمقابلات مختصرة مع المتقدمات لهذه الوظائف وقد تراوحت فترة المقابلة بين ثلاثة دقائق و١٥، أو ٢٠ دقيقة وفقًا لحكم القائم بالمقابلة. وفى نهاية المقابلة قد أعطيت تقديرات بالنسبة لصلاحية كل مرشحه لنوع العمل المتقدمة إليه. وبعد أن تم الاختيار وفقًا لنتائج هذه المقابلات وبعد ثلاثة شهور من ممارسة العملى الفعلى، قد رتب هؤلاء الأفراد عن طريق المشرفين المباشرين وفقًا لقدراتهم وإنجازاتهم الفعلية وتعاونهم وقدرتهم على التصرف.

والجدول التالى يوضح المقارنة بين نتائج تقدير المقابلين مع تقديرات المشرفين للنجاح فى العمل فيما بعد.

تقديرات المقابلين	تقديرات المشرفين		
	غير مرض ٪	متوسط ٪	ممتاز ٪
مجموعة أ متوسط	٣	٦٦	٣١
مجموعة ب	٠	٦٥	٣٥
مجموعة ج	٠	٤٧	٥٣
مجموعة د	٠	٣١	٦٩
مجموعة هـ (أعلى تقدير ممكن)	٠	٠	١٠٠

جدول يوضح العلاقة بين تنبؤ المقابلين للنجاح وبين تقديرات المشرفين للنجاح فى العمل (ن= ٩٩ سيدة من العاملات).

ويمثل العمود الأفقى فى الجدول السابق خمسة مجموعات للعاملات تبدأ بأقلها تقديرًا، وهى مجموعة (أ) والتى حصلت على تقدير متوسط فى المقابلة حتى تصل إلى أعلى مجموعة، وهى مجموعة (هـ) وقد حصلت على أعلى تقدير من المقابلين.

وجدير بالذكر أن العاملات اللاتى حصلن على تقديرًا أقل من متوسط لم يتم تعينهم وبالتالى لم يرون فى هذا الجدول. وقد قسمت كل مجموعة إلى ثلاث مجموعات وفقًا لرأى المشرفين (غير مرضى - متوسط- ممتاز).

وما هو واضح من نتائج هذا الجدول السابق أن المرشحات اللاتى حصلن على أعلى تقدير من المقابلين حصلن أيضًا على أعلى تقدير من مشرفى العمل الفعلى، مقارنة باللاتى حصلن على تقدير متوسط من المقابلين، والحالات الوحيدة (٣٪) التى كانت غير مرضية من المشرفين هى المجموعة التى كانت ضمن مجموعة (أ) المتوسطة وفقًا لتقديرات المقابلين. وقد كان معامل الارتباط بين أحكام المقابلين وأحكام المشرفين ٦٢و٠.

وقد أشارت كثير من الدراسات إلى أن نتائج المقابلة المقننة تتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق. فقد قرر ما فيلد (May Field 1964) أن المقابلة المقننة تكون فى العادة أعلى ثباتًا، ولكنه يرى أيضًا أن عملية اختيار المفحوصين للموضوعات وتعليقاتهم التلقائية فى المقابلة غير المقيدة **Unsructed Interview** تكون ملهمة لكثير من الأفكار الهامة التى يمكن أن يتوقف عليها عملية الاختيار.

وهذا ما قرره هو فلاند وزميله وند رليك فى دراستهما القديمة المشهورة (Hovlandand Wonderlic 1939) والتى كانت بعنوان "التنبؤ بالنجاح عن طريق المقابلة المقننة" من أن معامل الثبات للمقابلة وصل إلى حوالى ٧١ر. بين تقدير اثنين من المقابلين، قاما باستخدام هذا الأسلوب فى تقدير صلاحية بعض الأفراد.

كما أشار (نيومان وبوبيت وكاميرون Newman,Bobbit&Cameron,1946 في دراسة أكثر حداثه من سبقتها إلى أن إجراء المقابلة تحت شروط محددة بدقة مع استخدام التقديرات الكمية يؤدى إلى معامل ثبات بين اثنين من المقابلين يمتد بين ٨٠ر إلى ٨٩ر. كما يمكن أن نزيد من ثبات المقابلة عن طريق استخدام مقاييس التقدير Rating Scales التى تحتوى على أمثلة فعلية من أنواع السلوك الفعلى والذى يمارس فى العمل فعلاً. (Mass, 1965).

وفى هذا الأسلوب تحدد بدقة السمات الضرورية اللازمة لنجاح العمل كما تعد أمثلة توضح المستويات المتفاوتة فى كل سمة (عالى -متوسط- منخفض). فمثلاً الدرجة العالية فى سمة المسئولية الاجتماعية فى عمل مشرف المدينة الجامعية، يمكن أن توضح بأنه يتوقع لهذا المرشح أن يلغى الحضور لحفلة خطوبة أحد أصدقائه فى عطلة نهاية الأسبوع، وذلك لكى يبقى فى المدينة الجامعية يلازم طالب يعانى من بعض المشكلات النفسية.

ولحسن الحظ أنه عندما استخدام هذا الأسلوب مع ثلاثة أفراد قاموا بمقابلات لشخص واحد، كان معامل الثبات قد وصل إلى ٧٢ر. (Munn, Fernald and Fernald, 1969).

دور القائم بالمقابلة: The Role of the Interviewer :

إن الميزة الكبرى التى تميز أسلوب المقابلة عن غيرها من أساليب الاختيار الوظيفى سواء فى المؤسسات أو المصانع أو غيرها، إن القائم بالمقابلة Interviewer لكونه موجود فى الموقف - يمكن أن ينجح فى توجيه انتباه المفحوص وطالب العمل إلى بعض الأمور الهامة، وبالتالى تكون لديه فرصة أكبر وأحسن فى الحصول على استجابات هامة وصادقة. هذا بالإضافة إلى زيادة دافعية المفحوص Subject's Motivation فى الاستجابة بدقة وأمانة. كما يمكن للمقابل أيضًا أن يتأكد أن المقابل Interviewee يفهم تمامًا الأسئلة التى توجه إليه، وأنه يستجيب بالمستوى المطلوب من حيث العمق والتفاصيل.

ويرى كارل سمث وزملاؤه (Carlsmith,Ellsworth,and Aronson,1976) أنه ما دام المطلب الرئيسى للقائم بالمقابلة هو مجرد قراءة مجموعة من الأسئلة، وتسجيل مجموعة من الاستجابات، فإن سلوكه من مقابلة إلى أخرى يعد مقننا إلى درجة ما، خاصة إذا كان مدربًا ومعدًا لهذا العمل من قبل.

إن كثيرًا من مميزات المقابلة تعتمد إلى حد كبير على القائم بها فإذا كان القائم بها غير مدرب أو ماهر أو حساس فيمكن أن يحول هذه المميزات إلى عيوب خطيرة. وبهذا المعنى تكون المقابلة أسلوبًا أكثر عرضة للمخاطر More Risky Technique من الاستفتاء، ولكن رغم ذلك توجد بعض الاحتياطات التى يمكن أن يقوم بها المقابل للتقليل من هذه المخاطر. منها مثلاً أن تكون الاسئلة جاهزة ومعدة حتى يفهمها المفحوص، ويجيب عنها، مع محاولة توضيح هذه الأسئلة فى المقابلات الاستكشافية. وهذا من شأنه أن يزيد من احتمال الحصول على أسئلة شاملة Comprehensible وغير مهددة Non Threatening وكذلك يمكن أن تنقص من خطأ التباين. Error Variance (Cannell and kahn, 1953, Cannell,1968).

علاقة القائم بالمقابلة بطالب العمل:

ما الاتجاه النفسى السليم الذى يجب أن يكون عند المقابل في علاقته بالفرد موضوع المقابلة أو طالب العمل؟

هناك اتجاهان رئيسيان فى تحديد هذه العلاقة (بنجهام ١٩٦١):

أ- يرى الاتجاه الأول أن يكون القائم بالمقابلة ذكيًا ودقيقًا بعيد النظر يستطيع أن يستميل المفحوص أو (طالب العمل) ويحصل منه على المعلومات التى يريدها.

ب- يرى الاتجاه الثانى أن الأساس الوحيد الذى يجب أن تكون عليه المقابلة هو الصراحة والوضوح، ومن فائدة هذا الاتجاه أنه يقلل من الأخطاء التى تعود إلى سوء الفهم أو الخداع. إن القائم بالمقابلة حين يحاول أن يكون أكثر ذكاءًا من العميل، ينسى أن العميل عادة يحاول نفس الشيء.

لكن فى معظم الحالات العملية يقوم المقابل بعمل تعليقات سواء تحريرية أو شفوية، كما يحاول تفسير عينة السلوك الماثلة أمامه. فهل يعتبر هذا المقابل ملاحظ دقيق لسلوك طالب العمل؟ وهل كان له تأثير ما على سلوك الفرد الذى قام بمقابلته؟

يرى سارثون (Sarason, 1972) أن المقابل Interviewer هو نفسه عامل هام فى المقابلة، فقد يؤثر سلوكه فى المعلومات التى يحصل عليها فى المقابلة، وكذلك تحليله للبيانات. وهذا يصدق على كل أنواع المقابلات تقريبًا.

لكن السؤال الهام فى هذا المجال: إلى أى مدى يهتم المقابل بحماية نفسه من تأثير تعميماته فى الحكم على العميل، أو فى إدارة المقابلة؟ فكثيرًا ما يُظلم الفرد نتيجة مقابلة يلعب فيها التعصب أو التحيز، أو التصورات السابقة المرتبطة بالتعميم دورًا سيئًا.

بغض النظر عن نوع المقابلة، فإن الخبير الذى يجرى المقابلة يتجه دائمًا إلى كل التفاصيل، بما فيها من مظهر جسمى أو ملبس وكذلك ردود الأفعال الانفعالية Emotinal Reactions ونمط الكلام وغيره... إلخ. إنه أيضًا يحاول تجنب التحيزات الشخصية والتفرقة. بمعنى آخر إن خبير المقابلة يشبه إلى حد ما عالم النفس التجريبى Experimental Psychologist الذى يبحث موضوعًا -بعد تحديد فروضه- عن معلومات أو حقائق تثبت أو تنفى فروضه السابقة. وهذه الموضوعية رغم صعوبة الوصول إليها واحدة من الصفات الأساسية الهامة التى يجب أن تميز القائم بالمقابلة (Munn, Fernald and Fernald, 1969).

إن القائم بالمقابلة معرض كانسان لتأثير الناحية الانفعالية. أن له ميوله الذاتية نحو ما يحب وما يكره، وكثيرًا ما يحاول أثناء المقابلة سماع وتسجيل كل ما يتفق ورغباته ويفشل فى ملاحظة ما يخالف ذلك. ما لم يستطع المقابل التخلص من هذه التحيزات، عليه فورًا التخلى عن استخدام أسلوب المقابلة كوسيلة للبحث وكشف الحقائق.

يرى كل من بنجهام ومور (١٩٦١) أنه من الممكن التغلب على هذه المخاطر الانفعالية وتجنبها، أو على الأقل التقليل منها. فيستطيع القائم بالمقابلة أن يدرب نفسه، على أن يتعرف ويحلل ويتخلى عن تحيزاته وآرائه الشخصية وأهواءه، وأن ينمى استعداده لسماع وجهات نظر الآخرين، دون دهشة أو اعتراض، وأن يدون فقط ما يسمعه، وما يلاحظه، كما أنهما يرون أيضًا، على أن القائم بالمقابلة أن يتحقق أنه هو نفسه يمكن أن يكون أكبر مصدر للأخطاء، وأساءة الفهم، وذلك من أجل المحافظة على الناحية الموضوعية، وتجنب أكثر الأخطاء خداعًا.

مسئوليات القائم بالمقابلة:

فى بداية المقابلة، توجد للمقابل ثلاثة مسئوليات رئيسية يمكن تلخيصها على النحو التالى (Tubbs and Moss 1974).

١- تقديم موضوعات المقابلة إلى طالب العمل:

ومع أن هذا المطلب يعتبر واضحًا وعاديًا للقائم بالمقابلة، إلا أن وجود جملة مختصرة لهذا الفرض Brief Statement of Purpose سوف تعيد الثقة لطالب العمل، الذى يمكن أن يدرك الموقف بطريقة مختلفة إذا لم يكن الغرض واضحًا.

٢- أما المطلب الثانى فهو **خلق جو من الألفة Rapport** مع المستجيب ليجعله يشعر أنه يثق فى القائم بالمقابلة، وأن المقابلة لا تمثل موقفًا تهديديًا Threatening Situation.

٣- أما المسئولية الثالثة والأكثر أهمية هى **حث طالب العمل ليجيب عن أسئلته.** وقد تكون أحيانًا دافعية المستجيب واضحه، خاصة فى حالة التقدم للحصول على وظيفة، والتى من المحتمل أن يبذل فيها كل جهده للإجابة على جميع الأسئلة.

وقد أضاف توبس Tubbs وموس Moss (١٩٧٤) إلى أنواع أخرى من المسئوليات يمكن تلخيصها فيما يلى:

١-عليه أن **يختار مكان ملائم** لإجراء المقابلة بعيدًا عن الإزعاج والضوضاء.

٢-عليه خلق الجو النفسي الذى يساعد على الاتصال الجيد حتى لا يكون المستجيب فى موقف الدفاع، وهذا يتطلب بدوره أن يبدأ القائم بالمقابلة بتقديم نفسه، وخلق جو من الألفة والصداقة ذلك الجو الذى يشجع على التفاعل فى الموقف.

٣-على المقابل أيضًا أن يعد نفسه **إعدادًا جيدًا** حتى يحقق أهداف المقابلة.

٤-عليه أيضًا **تلخيص** المناقشة **وتسجيل دقيق لكل المعلومات** التى تظهر خلال المناقشة.

٥-**إنهاء المقابلة بطريقة لبقة** تساعد طالب العمل أن يعرف ما يتوقعه كنتيجة لهذه المقابلة، ولو أن هناك قرار يمكن اتخاذه فعليه أن يتأكد أن المستجيب يوافق على هذا القرار.

مسئوليات طالب العمل أثناء المقابلة:

إن قيمة المقابلة فى الكشف عن الوقائع والبيانات المطلوبة، تعتمد أيضًا على المستجيب (طالب العمل)، بما لديه من معلومات، وفهمه لما هو مطلوب، وكذلك قدرته فى التعبير الواضح لما يعرفه. وكذلك أيضًا حالاته الانفعالية، فقد يكون محتفظًا أو مخادعًا، مخافة توقع ضرر من الإفصاح عن هذه المعلومات، أو قد يكون متعاونًا يقول ما يعتقد أن المقابل يريد معرفته.

وتختلف مسئوليات المستجيب **Respondent** وفقًا لنوع المقابلة، فمثلاً فى مقابلة الاستخدام، عليه أن يساير القائم بالمقابلة إلى حد ما، أما فى مقابلة إعطاء المعلومات، فإن المسئولية تكون أقل من مسئوليات القائم بالمقابلة وأنه عادة أكثر سلبية.

ولكن هناك **مسئوليات عامة** يجب توافرها فى كل أنواع المقابلات يمكن تلخيصها على النحو التالى (Tubbs and Moss 1974).

١-رغبته فى عملية الاتصال وتجهيز أية معلومات لازمة.

٢-السلوك والمظهر بطريقة مناسبة.

٣-إعطاء استجابات دقيقة وكافية ذات علاقة بالموضوع، وليست عامة كما عليه أن يتجنب الغرور والعدوانية.

٤-عليه أيضًا أن يوضح نفسه إذا أحس أنه فهم خطأ، فهو يشارك مسئولية خلق المقابلة الناجحة، حيث أن دوره مع المقابل متممين لبعضهما.

دليل مقترح لتحسين أسلوب المقابلة:

المقابلة كما يراها الكثيرون فن وطريقة فنية بارعة، يمكن تحسينها والارتقاء بمستواها كوسيلة للاختيار الوظيفى وانتقاء الأفراد وبالتالى يمكن أن نصل بها إلى حد الاتقان، حين نبدأ بالتدريب المستمر والمران الدائم. لكن من الملاحظ أن التدريب وحده غير كاف، حيث لا يمكن أن تصل المهارات إلى زروتها، إلا إذا كان التدريب مصحوبًا بالمعرفة السليمة عن فن المقابلة، من حيث فلسفتها، أسسها وشروطها، أن هذه المعرفة النظرية عن المقابلة تعطينا مادة علمية يمكن فى ضوئها أن نختبر الطرق المتبعة الحالية ونحاول تحسينها وتنميتها.

على أنه ينبغى عند القيام بالمقابلة لأغراض مثل انتقاء الأفراد للأعمال المختلفة سواء فى المؤسسات أو المصانع أو البنوك، أن يعرف القائم بالمقابلة، معرفة دقيقة بالوظائف المطلوب شغلها فى مؤسسته،ولعل هذا هو السبب الذى أكد من أجله كل من بنجهام ومور (١٩٦١) فى أن تشمل برامج تأهيل القائمين بمقابلة التوظيف الاهتمام أيضًا بتحليل الوظائف لمعرفة طبيعتها ومتطلباتها.

ولقد وضع مكتب بحوث البرامج المهنية فى الولايات المتحدة، الكثير من المصادر النافعة للقائمين بمقابلات التوظيف، منها على سبيل المثال لا الحصر، المعجم المشهور والذى يسمى معجم الأعمال المهنية Dictionary of Occupational Titles ويتضمن هذا المعجم المهن الموجودة فى الوظائف المختلفة مثل أعمال السباكة والبناء

وصناعة السيارات والآلات والمنسوجات... إلخ. ويعطى كل وصف الصورة الحقيقية عن الوظيفة، بما فيها العمليات الدقيقة التى يقوم بها العامل، والآلات والمواد التى يستخدمها، وكذلك نوع الخبرة والتعليم المطلوبين للوظيفة. وتساعد هذه الأوصاف فى سرعة عمل القائم بالمقابلة، كما تضمن الحصول على الأفراد الأكثر ملاءمة لما هو مطلوب (بنجهام ومور ١٩٦١).

وتقترح جاريت (Garrett) أنه إذا أردنا أن تكون المقابلة ناجحة، فإنه من الواجب أن نقلل من مخاوف كل من العميل والقائم بمقابلته إلى أقل حد، ويجب أن يوفق بين رغبات كل منهما، كما يجب أن تكون هناك صلة وثيقة بينهما، صلة تجعل العميل يكشف عن الحقائق الضرورية عن حالته التى تمكن القائم بالمقابلة، أن يكون أكثر توفيقًا فى مساعدته.

كما تؤكد جاريت على أهمية وجود خطة واضحة الهدف فى المقابلة، فلابد من تحديد المعلومات التى يريد القائم بالمقابلة الحصول عليها فى نموذج مطبوع، كما عليه أن يحدد لنفسه الهدف الذى يرمى إليه من كل سؤال يوجهه إلى العميل أو طالب العمل، كما يتفهم مرماه وأهميته، وإلا ستكون الاسئلة عشوائية، تقل فى أهميتها فى نظر طالب العمل، كما تثير شكوكه فى أهمية المقابلة.

أما مخيمر ورزق (١٩٦٨) فيؤكدان على ضرورة أن تتم المقابلة فى جو يتسم بالود، وتبدأ بمصافحة اليد، ثم ينتقل الحديث إلى هوايات الفرد، وأعماله ومشاغله قبل توجيه أى أسئلة أخرى له.... إلخ. ففى هذا ما يحقق من وجهة نظرهم ما يسمونه بالارتخاء النسبى، حيث تتيح الفرصة للعميل للتخلص من بعض توتره، وبالتالى التحدث بحرية.

وقد قدم كل من بنجهام ومور Bingham and Moore فى كتابهما المشهور How to Interview **مجموعة من النصائح والتوصيات الهامة التى يجب اتباعها عند القيام بالمقابلة**، والتى يمكن تلخيصها فى النقاط الآتية:

١-حدد ماذا تريد الوصول إليه من حقائق ومعلومات.

٢-اعرف الشخص موضوع المقابلة... مع ضرورة جمع كل البيانات الضرورية الخاصة به من مختلف المصادر الأخرى، مثل طلب الاستخدام أو الاختبارات النفسية وغيرها.

٣-حدد ميعاد المقابلة... فإن هذا مؤشر هام يمكن أن يحكم منه طالب العمل على دقة المؤسسة أو البنك فى احترام المواعيد والمحافظة عليها.

٤-توفير مكان خاص وهادىء للمقابلة بعيدًا عن العوامل المؤدية لتشتت الانتباه، وبعيدًا عن إزعاج الآخرين.

٥-كسب ثقة الآخرين... فطالب العمل لن يعطى معلومات حقيقية إلا لشخص يثق فيه.

٦-الأخذ والاستماع بوجهة نظر الآخرين، فإن هذا الإجراء يساعد طالب الوظيفة فى التغلب على قلقه وعصبيته، كما يساعد فى كسب الثقة بينه وبين المقابل.

٧-حاول تكوين علاقة طيبة، فإنها تساعد فى تكوين وكسب الثقة مع طالب العمل.

٨-عدم التعصب والتحيز فى إصدار الأحكام.

٩-ساعد طالب العمل فى الإحساس بالراحة، والاستعداد للكلام، فابدأ المقابلة بالحديث عن نواحى شيقه مرتبطة بميوله حتى تجذب انتباهه وتساعده على التعود بالجو المحيط أو الألفة بالموقف.

١٠-عدم سؤال طالب العمل أسئلة مباشرة، إلا إذا أتضح أنه مستعدًا لذكر الحقائق المطلوبة والإدلاء بها بدقة.

١١-أصغ إلى طالب العمل، واستمع أكثر مما تتكلم، وساعده فى أن يكمل البيانات الناقصة، مع عدم إبداء أية دهشة أو استغراب لما يذكره كما يجب أن نشعره بأن كل الإجابات مقبولة، وليست هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، أو أن إجابة واحدة هى المقبولة.

١٢-قدم إلى طالب العمل نصيحة صادقة، وساعده على مواجهة الحقائق بطريقة غير انفعالية، فأنت سواء اخترته فى مؤسستك أم لم تختره، فإنه سوف يقدر توجيهك ونصحك.

١٣-خصص وقتًا كافيًا للمقابلة.

١٤-لا تسرف فى ضياع الوقت دون فائدة.

١٥-اضبط المقابلة وسيطر عليها، ووجهها الوجهة المطلوبة إذا حادت عن الموضوع الأصلى.

١٦-عند نهاية المقابلة، قد يدلى طالبُ العمل بيانات هامة، كما يمكنك أن تحصل على بيانات جديدة مفيدة حتى عقب إنهاء المقابلة، ويجب أن تنتهى المقابلة بلباقة وكياثه، ولا تكون فجائية، بل يمهد لها بكلمات رقيقة.

ويضيف نجاتى (١٩٦٤) بعض النصائح الأخرى التى تساعد فى نجاح المقابلة وتجعلها أكثر فعالية كأسلوب فى الانتقاء الوظيفى. تلك النصائح يجب أن نأخذها بعين الاعتبار حين نفكر فى صياغة دليل للمقابلة، والتى من أهمها:

١- المعرفة بأعمال المؤسسة ومستلزماتها.

٢- المعرفة بسياسة المؤسسة ونظمها.

٣- وضوح الأسئلة والألفاظ المستخدمة.

٤- ضرورة تسجيل بيانات المقابلة، بعد انتهاء كل مقابلة على حداها، مع عدم الاعتماد على الذاكرة فقط.

فقد يتطلب الأمر الرجوع إلى هذه المقابلة مرة أخرى بعد مرور سنوات عليها، حين يكون نسيانها أمرًا محتملاً.... بل عليه بالاستعانة بأدوات وأجهزة التسجيل الحديثة مثل أشرطة التسجيل الصوتية أو الفيديو.

٥- تتبع نتيجة المقابلة للتأكد من دقتها ومحاولة تطورها فى المستقبل.

الأسئلة والأجوبة فى المقابلة :

يرى توبس وموس (Tubbs and Moss 1974) أن المقابلـة فـى جوهرهـا عملية حوار Dialogue بين طرفين، أحدهما المقابل الذى يوجه طريـق المحادثـة عـن طريق مجموعة الأسئلة. والمقابل الماهر لديه الكثير عن فن الأسئلة وأنواعها.

ففى المقابلة يمكن أن تستخدم أنواع كثيرة من الأسـئلة، لكـل منهـا مميزاتـه وعيوبه والتى ينبغى على دارس موضوع المقابلة أن يكون ملمًا بكل منها. كمـا أن تسلسل الأسئلة المستخدمة مهم أيضًا فى عملية المقابلة.

أنواع الأسئلة:

أ- الأسئلة المفتوحة Open Questions:

تشبه الأسئلة المفتوحة أسئلة المقال فى الامتحانـات العاديـة، فهـى لا تضـع قيودًا على طول إجابات المفحـوص، كمـا تعطـى للمسـتجيب حريـة أكـثر لمناقشـة وتفسير الموضوع الذى يناقش ومن أمثلة هذه الأسئلة المفتوحة:

١- من فضلك لخص لنا خبرتك فى مجال هذا العمل؟

٢- ما هى مشاعرك نحو زملائك فى العمل؟

ويحتاج المقابل عادة أن يستخدم هذا النوع من الأسئلة المفتوحـة فـى بدايـة المقابلة حتى تتحقق الراحة النفسية للمسـتجيب، ويكشـف أكـثر عـن نفسـه بصفـة عامة.

ب- الأسئلة المغلقة Closed Questions:

أما الأسـئلة المغلقـة فهـى أكـثر تحديـدًا، وغالبًـا مـا تتطلـب إجابـة قصـيرة ومباشرة، أمثلة هذا النوع من الأسئلة:

١- كم سنة خبرة لديك فى هذا العمل؟

٢- ما المشكلات التى تضايقك فى العمل؟

وأحيانًا تفيد الأسئلة المغلقة المستجيب أكثر خاصة حين تتطلب الإجابة (نعم/ لا) مثل هل تحب أن تعمل فى شركة صغيرة؟

- هل تشعر أن زواجك سعيد؟

ج- أسئلة سبر الفور Probing Questions:

عادة تشجع هذه الأسئلة المستجيب على أن يتقن أكثر ما يقوله فى المقابلة. أمثلة من هذه الأسئلة: أنا أوافق. هل يمكن أن تقول المزيد؟ لماذا لا تكمل الحديث فى هذا المجال.

مثل هذه التعليقات تساعد على ظهور تعليقات أكثر وتساعد بدورها المستجيب ليعبر أكثر عن أفكاره بصورة كاملة.

الفصل العاشــر

الميــول

إعــداد

أ.د. محمود عبد الحليم منسى

مقدمــة:

تلعب الميـول دورا هامـا فى اخـتـيـار الطلاب لنوع التـخـصـص فى الدراسة ويرتبط التحصيل الدراسى للطلاب ارتباطا ايجابيا بميولهم فقد أثبتت دراسة سجوبرج Sjoberg (١٩٨٤) وجود علاقة ارتباطـية موجبة وذات دلالة احصائية بين الميول والتحصيل الدراسى. فاذا كان الطالب يتابع دراسته فى تخصص يتناسب مع ميوله فان تحصيله الداسى يكون أفضل من التحصيل الدراسى لنظيره الذى لا يتناسب تخصصه الدراسى مع مـيوله. فـالطلاب الذين يميلون الى نوع مـعين من التـخـصـصـات يبدون أهتـمـامـا أكثر بهـذه التـخـصـصـات ويشعرون بأنها ذات الأهـمـيـة خـاصة بالنسبة لـهم وينتبـهون الـى كل ما يتعلق بهـذه التخـصصات من أنشطة ويستـمتعون بممارستها ويكونـون على درجة عـالية من الرضـا. ويرى أنور الشرقاوى (١٩٨٣)أن الميول هامة لأنـها تعتبر من المحددات الرئيسية للتعليم (٣ : ٨٧).

وقد تـعددت تعريفات الميول وتباينت، فيعرفه عبد العزيز القوصى (١٩٥٠) بأنه «الاتجاه النفسى» أما عطيـة هنا (١٩٥٩) فـيعـرف الميل بأنه «استـجـابة الفرد استـجـابة ايجابيـة أو سلبيـة نحـو شخص أو شىء أو فكرة مـعينة». ويعرف Tomkins (١٩٦٢) أنه «انفـعـال السـعـادة الذى يؤدى الـى القيـام بنشـاط بنـاء» ويعرفـه حـامـد عبد القـادر(١٩٦٦) بأنه «انفعال السعادة الذى يؤدى الـى القيام بنشاط بناء» ويعرفه حـامد عبد القـادر (١٩٦٦) بأنه «اتجـاه النشـاط الانسـانـى نحـو عـالم من العـوالم أو ناحية من نواحى الحياة باستمرار».

هذا وقد استعرض أحمد زكى صالح (١٩٧٢) تعريفات عديدة للميول واستخلص تعريفات للميل على أنه « استجابة قبول ازاء موضوعى خارجى» (٢ : ٢٤٣).

ويرى وليم الخولى (١٩٧٦) أن الميل هو «الاهتمام مع الرغبة أو الشوق والممتعة واثارة الانتباه، والاهتمام هو العنصر الوجدانى فى الانتباه، ويدل مصدر الكلمة على انحصار العقل فى الشيء أو الموضوع» (ص ٥٦٦) أما سعد جلال (١٩٧٨) فيعرف الميول بأنها «دوافع تدفع نحو تحقيق أهداف معينة وتسمى الميول أحيانا بالاهتمام ويرى محمد أبو العلا أحمد (١٩٧٨) أن الميل هو « التعلق بأمر معين والاقبال عليه والاستمرار فى الاهتمام به فى الشيء من الاحتمال والرغبة » (١٣ : ١٩٤).

ويعرف حلمى المليجى (١٩٨٢) الميل على أنه « الاهتمام الذى يمثل عنصر فى تكوين الفرد، سواء كان فطريا أم مكتسبا، ويميل الفرد نتيجة الاهتمام الى الشعور بأهميةأشياء معينة أو أمور لها علاقة بهذا الموضوع الخاص، أو مجال خاص من المعرفة» (٥ : ١٧٢).

هذا ويعرفه أيكن Aiken (١٩٨٢) على أنه تفضيلات الشخص لأنواع معينة من النشاطات أو الموضوعات (١٨ : ٢٣٨).

أما سجوبرج Sjoberg (١٩٨٣) فيرى أن الميل هو «ما يعبر عنه الأفراد باختيارهم المهنى ».

من التعريفات السابقة يتضح أن هناك اختلاف بين الباحثين فى

تعريف الميول وتحديد مفهومها فقد اعتبره البعض اتجاه نحو النشاط الانسانى واعتبره البعض الآخر استجابة نحو شىء معين أو استجابة قبول وفريق ثالث يرى أن الميل هو الاهتمام بأشياء معينة أو تفضيلها ويمكن للمؤلف أن يعرف الميل على أنه:

« استجابة وجدانية تجاه موقف معين أو موضوع معين ويمكن التعبير عنه باستجابات القبول ».

وفيما يلى خلاصة لبعض مفاهيم الميل:

١- الميل حالة وجدانية :

فهو نوع من الخبرات الوجدانية تستحق الاهتمام من صاحبها وغالبا ما يصاحبها أو يرتبط بها الاهتمام بموضوع معين أوعمل ما.

٢- الميل نشاط قبول أو رفض:

ويتمثل فى السلوك الظاهرى لفرد كاستجابة لمثر خارجى وفى شعوره بالسعادة أو عدم الرضا قبل موقف خاص معين.

٣- الميل استجابة قبول عن رغبة (استجابة حب) :

فهو استجابة محببة لمثير معين معقولا أن أحد يميل الى شىء يكرهه.

٤- الميل اتجاه:

ويعرف على أساس هذا المفهوم بأنه اتجاه يتميز بمبادرة الانتباه الى موضوعات خارجية معينة.

٥- الميل استعداد:

وهواستعداد من جانب الفرد لكى يستغرق فى نشاط معين قد يكون هذا الاستعداد استعدادا ميكانيكيا على سبيل المثال.

٦- الميل نوع من التعبير:

كأن يقوم الفرد بالتعبير عن حبه ورغبته نحو نشاط معين حين يوجه اليه سؤال ما حول هذا النشاط.

وفى مجال تعريف الميل يلزم أن تحدد الفروق بين كل من الميل والرغبة، الميل والاتجاه.

فالرغبة: مفهوم له اتجاهان أو ناحيتان، اناحية الأولى ايجابية والثانية سلبية ويتمثل ذلك فى الرغبة فى الحصول على شىء ما أو الرغبة فى التخلص من شىء ما فى موقف معين.

والاتجاه : له جوانب ثلاثة موجب وسالب ومحايد(مثل الاتجاه الى المقاييس المتدرجة بينما الميل ليس له الا ناحية واحدة فقط هى ناحية الايجاب، فالفرد لا يميل الا للأشياء التى تجلب له السرور والمتعة(٧).

ويبرز هنا سؤال: هل الميل فطرى أم مكتسب وفى ذلك نقول أنها بادىء ذى نذكر أن هناك علماء مثل ثورنديك فرقوا بين الميول الفطرية، وبعضها المتعلقة بالتذوق والطعم والرائحة وما الى غير ذلك. فمثلا حب الطفل للحلوى وكراهيته لشربه زيت الخروع، وقد يكون ذلك

مؤيدا لما يسمى بالميول الفطرية. ولكن الامر يختلف حين نتحدث عن الميول المهنية وهى مكتسبة قطعا فالميول لا تظهر الا بعد مرور الفرد فى مجموعة خبرات وبعد الاستجابة للموضوعات الخارجية سواء كانت موضوعات مادية أو أنسانية. وبالتالى فان احتكاك الفرد بمواقف خارجية معينة ينتج عنه مايسمى بالقبول أو الرفض. وعادة ما تكون استجابات القبول ما يسمى بالميول.

مفاهيم الميول : فهناك ثلاثة مفاهيم : المفهوم الأول يتمثل فى أن نعتبر تعبير الشخص عن أمر معين ميلا كأن يقول طالب: أود أن أكون طبيبا أو سأدخل شعبة الرياضيات كى أكون مدرسا.

* المفهوم الثانى ويتصف بناحية عامة متعلقة بمجموعة من العناصر المتشابكة على سبيل المثال أن يحكى مدرس أن التلميذ فلان لديه ميل للدراسات الانسانية وأن فلان الآخر لديه ميلا للدراسات الطبيعية وذلك الحكم يتكون نتيجة لخبرة المدرس بالتلميذ نتيجة اتصالاتهم داخل وخارج حجرة الدراسة. وهنا يصدق هذا الحكم أو يفشل.

* والمفهوم الثالث: فهو الدرجة التى ينالها الشخص فى اختبار الميول المهنية وتكون هذه الدرجة معبرة عن ميله فى أساليب النشاط المهنية المختلفة كالطب والتدريس والهندسة وغير ذلك.

والواقع أن الاتجاه الأول الذى تبناه ثورنديك كان مرتبطا ارتباطا وثيقا بنظريات فى الذكاء والتعلم. فهو يرى أن الذكاءعبارة عن قدرات

متعددة لا يمكن حصرها وأن التعلم يحدث نتيجة ارتباط أى نتيجة توثيق صلة بين مثير واستجابة.

والاتجاه الثانى هو اتجاه امبريقى الذى قد يعتبر شروع نحو قياس الميل بدرجة ما من الموضوعية.

والاتجاه الأخير فهو الاتجاه نحو التعرف الاجرائى الذى يتضح من دراسة الميول المهنية. وهذا ماسنوضحه فيما بعد.

أنواع الميول: الميول أنواع منها:

ميول مهنية: وتتعلق بأساليب النشاط المرتبطة بالمهنة التى يزاولها الفرد.

ميول تعليمية: وتتعلق بأساليب النشاط بالمواد التى تعلمها الفرد.

ميول هوائية: أو ميول خاصة وتتعلق بأساليب النشاط التى يمارسها الفرد ويفضلها فى أوقات فراغه (أى بعد تأدية عملية دراسية).

وتتضمن الميول الهوائية الميول الاجتماعيةوالميول الأدبية والثقافية والفنيةوالبدنية..الخ.

ثبات الميول: وسنتعرض هنا للعوامل المؤثرة فى ثبات الميول فنري هل تتغير الميول أم أنها تحتفظ بثباتها رغم تقدم السن وتنوع الخبرة الدراسية والمهنية.

(أ) **عامل السن:** فالميول تتبلور الى حد كبير فى السن (١٨، ١٩).

وتبلغ درجةكبيرةفى السن (٢١ – ٢٥)علما بأنها تبدأ فى الظهور فى (١٤ – ١٥) سنة أى أن التحول يحدث ما بين ١٥، ٢٥ سنة وعادة ما يكون التغير الطارىء على الميول بعد ذلك (بعد ٢٥سنة) يكون ضعيف جدا بمقارنتها بما يحدث من قبل ٢٥ سنة.

(ب) **عامل الخبرة**: فأنماط الميول لدى الفرد لا تتغير تبعا لتغير نوع الخبرة التى يحصلون عليها والخبرة فى ميدان لا ينتمى الى ميل الفرد تقلل من ميل الفرد فى هذا الميدان وتزيد من ميله فى الميادين التى يرغبها أو يميل اليها.

والخبرة فى ميدان ميل الفرد لا تؤثر لأنها لا تضيف جديدا. وفى دراسة استرونج عن أثر الخبرة المهنية على طلبة الهندسة، وكانت مدة الخبرة فى أحد الأبحاث تسع سنوات وفى بحث آخر عشر سنوات وأثبت البحثان أن الخبرةفى ميدان المهنة لايزيد ميل الفرد الى هذه المهنة. وهنا يلزم أن نشير الى أن الخبرات المهنيةالتى يمارسها فرد تمسك بفرص التجريب بنفسه وتساعده على تبلور ميوله المهنية.

وفى احدى الدراسات التى أجرتها أونزماتسيون عن أثر الخبرة الدراسية على الميل المهنى وجد أن الميل المهنى والخبرات الدراسية يسير جنبا الى جنب. ولكن ليس أحدهما سببا فى الآخر وفى بحث عن طلبة كلية الهندسة قيست ميول طلبة السنة الاعدادية ثم قيست فى السنة النهائية واتضح أن الميول اما أن تظل ثابتة أو أنها تزداد وضوحا فى نفس الاتجاه الذى تحدد فى بدايةأولى سنوات الدراسية.

محددات الميول :

١- **الميل والجنس**: نستطيع أن نقول أن الرجال بصفة عامة

يميلون الى النشاط الجسمى فى العمل الميكانيكى والأمور العلمية والسياسية وأعمال البيع والشراء... والنساء تتميزن أكثر بصفة عامة فى النشاط الفنى والموسيقى الأدبى والاجتماعى والأعمال الكتابية والتدريس.

ومن الدراسات المصرية فى هذا المجال قد اتضح أن أول ما يلاحظ هو أنه توجد بعض الميول التى يتساوى فيها الجنسان كما توجد ميول أخرى يتميز فيها البنون وميول البنات وميول أخرى تتميز فيها البنات عن البنين (٧).

ومن الميول التى يتساوى فيها الجنسين فى البيئةالمصرية: الميل الفنى الميل الاقناعى، ويتمايز البنون عن البنات فى الميل الميكانيكى والميل العلمى، وتتمايز البنات عن البنين فى الميل الكتابى وبالنسبة للميل الأدبى فان الفروق لصالح البنين بالرغم من أن هذه الفروق طفيفة، وفى مجال الخدمة الاجتماعية يكون الفارق كبيرا نسبيا لصالح البنات.

٢- **الميل والوراثة**: أثبتت البحوث أن الميول المهنية لأبناء ذوى المهن الراقية تتشابه مع ميول آبائهم المهنية، مثال ذلك الميول المهنية لأبناء الأطباء تتشابه مع ميول آبائهم.

٣- **الميل والقدرة**: توجد علاقة بين الميل والذكاء بصفة عامة فبدون القدرة على فهم العمل لا يستطيع الفرد الميل اليه.

٤- **الميل والبيئة الاجتماعية**: وجدسترونج أن الميول المرتبطة

بالمستوى الاجتماعى وأن الأفراد الذين يرتفع مستواهم الاجتماعى يحصلون على درجات أعلى من الذين يقل مستواهم الاجتماعى فى اختبارالميول المهنية على الرغم من اختلاف منهم. وذلك يرجع الى أن اختبار الميول بدل على مستوى الطموح الذى هيئه للفرد فى وضعه الأصلى.

٥- **الميل وسمات الشخصية:** أظهرت الأبحاث السابقة وجود علاقة بين الميول والقيم كما تتمثل فى العلاقة بين الميل العلمى والقيم النظرية، والعلاقة بين الميل لأعمال الفنية والتأليف وأمانة المكتبات والقيم الجمالية، والعلاقة بين الميل للخدمة الاجتماعية والقيم الدينية أما بالنسبة للسمات الشخصية الأخرى وعلاقتها بالميول فان الأبحاث السابقة لم تتفق بخصوصها بحيث يصعب الخروج منها بأنها توجد علاقة بين الميول وسمات الشخصيةعموما.

ان العلاقة بين الميول المهنية وبين النجاح فى الداسة غير وطيدة. وخصوصا وأن الطلبة عادة ما يختارون نواحى دراستهم فى أمور تفوق فى العادة قدراتهم ومن المعروف أن الاستمرار فى البداية بانتظام ونجاح يتوقف على ميل الفرد كما يتوقف على قدرته على ذلك(٢).

اختبارات الميول المهنية: وسنعرض هنا لأنواعها ثم لبنائها وأخيرا لاستخدامها فى التنبؤ بالنجاح.

أنواع اختبارات الميول: وهى نوعان:

(أ) **اختبارات الميول الموضوعية:** وتتوقف على المعلومات

التى يلم بها الفرد فى مجال الميل وكذلك على سرعة التعلم واستجاباته للتغيرات.

وأمثلة هذه الاختبارات:

اختبار المعلومات: وفيه يقاس الميل بالسؤال عن المعلومات واردة فى هذه الناحية.

اختبار التعلم: يبنى على أساس أن الفرد يتعلم أحسن وأفضل اذا كان لديه ميل.

اختبارات التشتت: يكون الفرد أقل قابلية للتشتت حين يكون له ميل عن ميوله.

(ب) اختبار الميول الذاتية: ويعتمد على تعبير الفرد بنفسه عن ميوله.

ومن أمثلة هذه الاختبارات الاختبار الأول: وفيه يسجل الفرد ما يفضله أكثر من غيره.

اختبار الترتيب حسب الأفضلية:

اختبار التقدير المتدرج: ويقوم الشخص بنفسه بوضع تقديراته فى اطار معين.

استفتاء الميول: وفيه يوضح الفرد مدى اهتمامه بموضوع معين.

ثانيا - بناء اختبارات الميول: وسنعرض لأسس ومناهج بناء وخطوات بناء اختبارات الميول:

(أ) **أسس اختبارات الميول**: والاختبارات فى الميول تبنى على أساسين:

* الأفراد الذين يعملون فى مهن واحدة تتفق ميولهم بمايميزهم عن الأفراد فى مهن أخرى.
* يمكن معرفة ميل الفرد لمهن معينة بمقارنة ميله بميل شخص آخر فى نفس المهنة.

(ب) **مناهج بناء اختبارات الميول**: وهذه المناهج ثلاثة هى:

* منهج الوحدات المتباينة (أو الوحدات الاختبارية) ويمثلها اختبار سترونج.
* منهج الوحدات المتجانسة ويمثلها اختبار كيودر.
* منهج الوحدات الوصفية ويمثلها اختبار لى ثورب.

وسوف نعرض فيما يأتى بعد لنماذج لهذه الاختبارات.

(جـ) **خطوات بناء اختبارات الميول**: فلا جراء عملية اختبارات ميول مهنية يتطلب ذلك منا اتباع الخطوات التالية:

١- **تحديد مواصفات الاختبار**: وذلك بتحديد كل من مستوى الأفراد والمهنة ونوع الأسئلة وأقسام الاختبارات وعدد المفردات اللازمة لكل جزء من الاختبارات.

٢- **ايجاد المعيار المناسب**: يتطلب الاختبار وجود أحد المعايير التى تقيس درجة النجاح فى العمل بدقة.

٣- **اختبار مفردات الاختبار:** يعتبر تحليل الأعمال أو المهن التى سيشملها الاختبار من أفضل الطرق وأهميتها فى استخراج أساليب النشاط التى فيها يمكن اختبار مفردات الاختبار.

٤- **صياغة الاختبار:** (أ) صياغة التعليمات التى تحدد هدف الاختبار بأسلوب سهل مبسط وبعبارات بسيطة موجزة.

(ب) صياغة المفردات أى وضع ترتيبات ووحدات الاختبار ويجب أن تكون هذه المفردات قصيرة بقدر الامكان.

٥- **تصميم ورقة الاجابة والمفاتيح:**

* بالنسبة الى ورقة الاجابة يراعى ان تكون طريقة التسجيل بسيطة وموجزة كعلامة واشارة أو رمز وأن يكون تسجيلها على الورقة محددا بوضوح.

* وبالنسبة لمفتاح الاختبار فانهاتهدف الى تحقيق الدقة والسرعة فى التصحيح ومن أهم صور المفاتيح: المفتاح الشفاف - المفتاح المثقوب - المفتاح الآلى.

٦- **تقنين الاختبار:** التقنين يعنى التوحيد والتوحيد هو توحيد الأسئلة والتعليمات وطريقة اجراء الاختبار والتصحيح والزمن اللازم للاجراء وقد يشمل كذلك تحديد المعايير والصدق والثبات.

٧- **تعيين ثبات وصدق الاختبار:** وذلك بتطبيق الاختبارات ومعالجة النتائج احصائيا بما يتمشى وخصائص الاختبارات الجيدة بصفة عامة.

ثالثا – استخدام اختبارات الميول فى التنبؤ عن النجاح المهنى :

ويقصد بالتنبؤ عن النجاح المهنى فى استخدام اختبارات الميول الحكم على ما يمكن للفرد أن يحققه من نجاح فى مجال مهنة يقبل أن يزاولها وذلك فى صور اجابات على اختبارات الميول.

والتنبؤ عن النجاح باستخدام اختبارات الميول تتطلب توفير أسس هى :

١– ثبات الميول عند سن معينة :

لأنه اذا كانت الميول غير ثابتة فانه يصبح من غير المفيد أن يختار الفرد مهنة على أساس ميو له الحاضرة.

وفى ضوء البحوث المختلفة يمكن أن نقول أن الميول تتبلور الى حد كبير فى سن ١٧ – ١٩ سنة وتبلغ درجة كبرة من الثبات عند (٢١ – ٢٥) سنة وهى نفسها التى تبدأ فى أظهار نفسها فى سن (١٤ – ١٥) سنة.

والميول كما تقيسها الاختبارات تعتبر ثابتة بدرجة عالية تسمح باستخدام الميول فى التنبؤبالسلوك الانسانى.

٢– الميول لا تؤثر بالخبرة والتمرين :

لأنه اذا كانت الميول تتغير بشكل كبير وملحوظ بالتمرين والخبرة فانه يصبح من العبث توجيه الفرد فى ضوءميوله الحاضرة.

وأظهرت البحوث أن أنماط الميول لدى الأفراد لا تتغير تبعا

للتدريبات والخبرات التى يحصلون عليها وحتى اذا حدث تغيرا فأن هذا التغير يكون بدرجة طفيفة جدا لأن الخبرات والتدريبات تساعد على تبلور الميول واكتشافها وأن الخبرة فى الميدان الغير مناسبة لميول الفرد تجعل الفرد أقل ميلا فى هذا المجال وبالتالى أكثر ميلا فى المجال المناسب. ذلك لأن الخبرة تساعد الفرد على أن يتفهم أكثر ما يحب وما يكره وبذلك يحصل على نتائج أقرب الى الحقيقة فى اختبار الميول بينما الخبرة فى المجال المناسب لميول الفرد تبدو أنها لاتأثير لها ربما لأن فهم الفرد سابق لما يحب ويكره يكون من الوضوح بحيث لا يتأثر بالخبرة أو لا تزيده الخبرة وضوحا.

٣- اتفاق ميل فرد مع ميل أفراد مهنة معينة ووجود ميل هذا الفرد نحو هذه المهنة يدفعه للنجاح فيها عند الالتحاق بها.

وتؤكد نتائج البحوث أنه هناك علاقة بين قدرات الميول واختبارالمهنة والنجاح فيها ويلاحظ أنه لا يمكن أن يتوقع ارتباط كامل بين تقديرات الميول واختبار المهنة لأن الظروف لا تسمح دائما للفرد أن يختارالمهنةبحرية تامة ولأن يلتحق بالمهنة التى يفضلها أو يميل اليها.

والتنبؤ بالنجاح مشكلات متعددة فالنجاح يتطلب حد أدنى من القدرات ضمن امكانية اداء عمل ما وكذلك يتطلب حد أدنى من الميل يتضمن استمرارالفردفى العمل وذلك غير تأثير العوامل الشخصية والبيئية على النجاح المهنى. ويمكن أن نقول أنه من الأسباب الرئيسية التى تجعل كثيرا من الطرق لم تأخذ فى اعتبارها العوامل العارضة الشخصية أو البيئةالمؤثرة فى نجاح أو فشل العمل يقوم به الفرد.

نماذج من اختبارات الميول:

١- اختبار كودر:

ظهر اختبار كودر فى أمريكا عام ١٩٣٠م وكان يحتوى ٧ ميول مهنية مرتبةفى ٣٣٠ زوج من أساليب النشاط وفى العام ١٩٣٩ ضم للاختبار الميل الميكانيكى والكتابى. وبعد ذلك ضم الميل الخلوى وأخيرا أصبح فى صورة متكاملة وشاملة وقد تناول كودر أساليب مختلفة من النشاط المهنى بلغت ٥٠٤ وحدة نظمت فى صورة ثلاثيات بلغت ١٦٨ ثلاثية وجمعت بحيث تكون كل مجموعة ممثلة لميل معين وخاص عن غيره كمثال:

١- تحترف الطب.

٢- تحترف النحت.

٣- تحترف الصحافة.

وعلى المفحوص أن يجب على كل ثلاثية فيوضح أى الأنشطة يفضل أكثر وأى منها يفضلها بدرجة أقل فيكون النشاط المتروك هو النشاط الذى لا يفضل وأعطى كودر درجتين للنشاط الأكثر تفضيلا ودرجةللنشاط الاقل. وصفر للنشاط الغير مرغوب. وهكذا بدأ كودر فى جمع وحدات الاختبار وأثبت أنها أولا وحدات مستقلة أى ذات معامل ثبات داخلى عالى وبالتالى فان الوحدات التى تستغرق مظاهر ميل ما تكون مستقلة عن الوحدات الأخرى ثم قام بتطبيق ذلك الاختبار على مجموعتين أخرين مهنية واستطاع أن يستخرج معاييرا خاصة بكل

مهنة على حدة وقد مر اختباركودر بعدة مراحل حتى استقرت فى النهاية على قياس ميول عشرة هما:

الميل الخلوى – الميل الداخلى – الميل الميكانيكى – الميل الحاسبى – الميل الذى يتجه لاقناع الآخرين – الميل الفنى، الميل الأدبى – الميل الموسيقى – الميل الاجتماعى – الميل المكتبى (١).

٢- اختبار لى ثورب:

يتكون هذا الاختبار من قسمين القسم الأول ويشمل مائة وعشرون وحدة فى أزواج ويطلب من المفحوصين فى هذا القسم أن يضع علامة على النشاط الذى يختاره مثل :

* تطبيق قانون علمى لصنع آلة جديدة.

* تراجع تقرير ايراد عام لصاحب عقار.

أما القسم الثانى فيتكون من ثلاثين وحدة ثلاثية والمطلوب اختيار احدى الوحدات الثلاثية مثل : مدير أعمال مالى فى شركة كبيرة – تعمل صرفا فى شركة كبيرة – تقوم بشئون العاملين فى الشركة.

واختبار لى ثورب يقيس الميول التالية:

الميل للنشاط فى الطبيعة (النشاط الخلوى) – الميل الميكانيكى – الميل العلمى. ويمكنه قياس الميل اللغوى والميل اليدوى والميل الحسابى (١).

٣- اختبار ثرستون:

وقد وضع ثرستون اختبار فى الميول عام ١٩٤٧ وهو عبارة عن قائمة ببعض المواقف تحتاج من المفحوصين التعاون والصراحة وقد توخى ثرستون فى هذا الاختبار القصر حيث لا يستغرق أكثر من ١٠ دقائق وفى استخراج نتائجه تجد اليسر والسهولة كما أن الاختبار يتضمن مائة زوج من أسماء المهن وماعلى القائم على الاختبار الا أن يفضل أحد أطراف الزوج.

ويقول ثرستون أن هذا الاختبار يقيس الميول فى النواحى التالية:

العلوم الطبيعية – العلوم الحسابية – العلوم الادارية – العلوم اللغوية – العلوم الانسانية – الأعمال الاقناعية – ادارة الاعمال التجارية– الموسيقى – الفن (١).

٤- اختبار جليفورد وآخرين:

هذا الاختبار عبارة عن ٣٦٠ عنصرا وعلى المفحوص أن يحددهل يعد هذا الاختبار كهواية أو مهنة أو كليهما معا أو لا يرغب فيه اطلاقا.

ويستغرق هذا الاختبار تسعة ميول منها : الميل الفنى(التذوق والتعبير) الميل اللغوى (تذوق وتعبير) – الميل العلمى (تجريبى ونظرى) الميل الميكانيكى (العمل اليدوى والتصميم) – الميل الخلوى (الطبيعى والبدنى) – الميل القيادى (ادارة الأعمال والسياسة) – الميل الاجتماعى (الاقناعى والجمعى) الميل للخدمة الاجتماعية (خدمة الفرد وخدمة الجماعة). الميل المكتبى (كتابى وحاسبى) (١)

٥- اختبار أحمد زكى صالح:

وقد قام أحمد زكى صالح بتعريف هذا لاختبار وتمصيره وقد مر بثلاث مراحل فى صورته التجريبية. وقد طبق على حوالى ٥٠٠ طالب من المدارس الثانوية فى سن (١٥ - ١٩ سنة) وعلى حوالى ٤٠٠طالبة فى المدارس الثانوية العامة من سن (١٥ - ١٩ سنة) ثم استخرجت المعايير بالنسبة لمجموعة البنين ومجموعة البنات كل على حدة وبذلك أمكن عمل بطاقة تقويم للبنين وأخرى للبنات. وهذا الاختبار يقيس الميول التالية:

١- الميل الخلوى:

يفضل صاحب هذا الميل العمل فى الخلاء والهواء الطلق والتكامل مع الحيوان والنباتات (صيد - تربية حيوانات - ذرع - قطف زهور) يتوفر هذا الميل عند الفلاح والمهندس الزراعى.

٢- الميل الميكانيكى:

يفضل صاحب هذا الميل العمل على الآلات الميكانيكية واستعمال الأدوات والأجهزة ويتطلب هذا الميل القدرة على ادراك طبيعة العلاقات بين أجزاء الآلات التى يعمل على فكها وتركيبها وصيانتها يتوفر هذا الميل لدى المهندس الميكانيكى والكيميائى والساعاتى والفنيين فى اصلاح السيارات والبرادين والخراطين والحدادين.

٣- الميل الحسابى أو العددى:

يفضل صاحب هذا الميل العمل بالأعداد مثل معالجة مسائل الحساب والجبر والاحصاء والأعمال ويتوافر لدى الصراف والمحاسب والاحصائى ومدرس الرياضة وكاتب الحسابات.

٤- الميل العلمى:

يفضل صاحب هذا الميل القيام بالتجارب والبحوث وحل المشكلات ويهتم باكتشاف الحقائق الجديدة مثل دراسة العلوم الطبيعية والحيوية والاطلاع المستمرعلى الاكتشافات العلمية ويتوفر هذا الميل عند الطبيب والصيدلى والكيميائى وعامل الأجهزة الالكترونية ومساعد المعمل المرصد وأخصائى التغذية.

٥- الميل الأقناعى:

ويفضل صاحب هذا الميل التعامل مع الناس وفيه قدرة على الاقناع وترويج الأفكار الجديدة والدعاية للمنتجات والاقبال على المناقشات والمناظرات.

وهذا الميل متوافر عند مندوبى الشركات والسفارات ورؤساء النوادى والاجتماعات والأخصائى الاجتماعى والمؤلف والصحفى والمذيع والمدرس والقاضى والمحامى والبائع ومندوبى شركات التأمين ومديرى الفنادق.

٦- الميل الفنى :

يفـضل صـاحب هذا الميل العـمل الابتكارى والابداعى كـالرسم والنحت وتصـميم الأزياء وتنظيم الحـدائق وتنسيق الزهور. وهـذا الميل يتوفر عند مصمم الديكور والمصور والنحات ومهندس التصميم والممثل ومدرس التربية الفنية.

٧- الميل الأدبى :

يفضل صاحب هذا الميل الأطلاع والكتابة ويجيد التعامل باللغة وتذكر الأقـوال المأثورة والاستشهاد بها فى المواقف المناسبة ويهوى الشعر والأدب ونظم الشعر والقاء القصائد. ويتوفر هذا الميل عند المؤرخ والكاتب الروائى والناقد الأدبى والمسرحى ومدرس اللغات.

٨- الميل الموسيقى :

يفضل صاحب هذا الميل الاستماع الى الموسيقى والغناءوحضور الحفلات وقد تكون لديه مهارات العزف. ويهتم بقراءة تاريخ الموسيقى والباحثين.

٩- الميل للخدمة الاجتماعية :

يفـضل صـاحب هذا الميل الخـدمـة للآخـرين لتـحـسين أحـوالـهم ومساعدتهم ماديا أو صحيا أو أدبيا. وهذا الميل يتوفر عند الأخصائى الاجتماعى والمرشد النفسى والزراعى والأطباء والواعظ الدينيين.

١٠- الميل الكتابى:

ويفضل صاحب هذا الميل عمل الكتب الذى يتطلب سرعة ودقة ويجيد تتبع المراسلات وردودها وتذكر التفاصيل ومراعاة الترتيب والتنسيق فى الملفات. ويتوفر هذا الميل عند المحاسب وموظف الأرشيف وعمال المكتبات وعمال البريد والكتاب فى مختلف الوظائف الكتابية (٧).

اختبار محمود عبد الحليم منسى (١٤):

قام محمود منسى باعداد اختبار للميول العلمية والأدبية وقد طبق الاختبار على عينات سعودية ومصرية من الجنسين وهو اختبار مكون من ١٠٠ عبارة (٥٠ عبارة تقيس الميول العلمية، ٥٠ عبارة تقيس الميول الأدبية) وفيما يلى استعراض لأدبيات هذا الاختبار وأبعاده الأساسية (الميول العلمية والميول الأدبية).

الميول العلمية والميول الأدبية:

ترتبط الميول العلميةوالأدبية ارتباطا ايجابيا بالتحصيل الدراسى للطلاب فى التخصصات الدراسية المختلفة فقد أكدت دراسة ميشيل يونان جندى (١٩٦١) وجود علاقات ذات دلالةاحصائية بين الميول العملية والتحصيل الدراسى فى العلوم الطبيعية وأكدت دراسة رشدى عبده حنين (١٩٧٤)وجود علاقة ذات دلالةاحصائية بين الميول الأدبية والتحصيل الدراسى فى المواد الاجتماعية.

ويذكر أحمد زكى صالح (١٩٧٢) أن صاحب الميل العلمى يفضل

القيام بالتجارب والبحوث وحل المشكلات والاهتمام باكتشاف الحقائق الجديدة، مثل دراسة العلوم الطبيعية والحيوية، والاطلاع المستمر على الاكتشافات العلمية، وزيارة المعاهد المختصة بالأحياء المائية. كما يرى أن صاحب الميل الأدبى يفضل الاطلاع والكتابة واجادة التعامل باللغة، وتتذكر الأقوال المأثوره، والاستشهاد بها فى المواقف المناسبة وهواية الشعر أو كتابة القصة أو تأليف الرواية(ص ٢٦٥).

وقد تعددت تعريفات الميول نحو التخصصات الدراسية المختلفةفقد عرفه ماجون وجاريسون Magon and Garrison (١٩٧٦) بأنها «الرغبة فى تعلم المواقف المرتبطة بهذا التخصص» (ص٢٠٦). ويذكر هيرلوك Hurloc (١٩٧٢) «أن الأطفال يميلون لدراسة المقررات التى يرون أنها ترضيهم وتشبع حاجاتهم، هذه المقررات الدراسية تتميز بالسهولة من وجهة نظرهم، ويكرهون المقررات الدراسية التى يشعرون أنها غير ملائمة بالنسبة لهم ومملة، وهذه المقررات تتميز بالصعوبة من وجهة نظرية (ص ٤١٩) ويعرف المؤلف الميل العلمى بأنه استجابات الفرد الذى يعبر فيها عن رغبته فى تعلم مقررات دراسية فى التخصصات العلمية المختلفة، كما يعبر عن استعداده لبذل جهده فى سبيل دراسة هذه المقررات والنجاح فيها.

كما يعرف الميل الأدبى أيضا بأنه استجابات الفرد الذى يعبر فيها عن رغبته فى تعلم مقررات دراسية فى التخصصات الأدبية المختلفة، كما يعبر عن استعداده لبذل جهده فى سبيل دراسة هذه المقررات

والنجاح فيها، وقد التزم الباحث بهذين التعريفين للميول العلمية والادبية فى هذا البحث باعتبارهما تعريفين اجرائيين.

المنهج وميول التلاميذ

وسنعرض لثلاثة نقاط فيما يلى:

موقف المدرسة التقليدية من الميول:

كان رجال التربية ينظرون الى النفس البشرية على أنها شريرة بطبيعتها ولا تأمر الا بالسوء وعلى ذلك فان التربية ينبغى أن تتجه الى تقويم النفس وتدريب التلاميذ على مخالفتها بمقاومة رغباتهم وميولهم وأهواءهم. وقد ترتب على مجافاة ميول التلاميذ أضرار تربوية منها: كراهية التلميذ لما يدرسه وانصرافه عنه.

موقف المدرسة الحديثة من الميول:

حاولت المدرسة التقدمية فى التربية أن تنقل مركز الاهتمام من المادة الى التلميذ وأشادت بأهمية مراعاة ميول التلميذ واتخاذها كمحور من محاور بناء المنهج وقد كان مفهوم الميل حينذاك أنه مظهر من مظاهر النمو الذى له أنواع من التقديس ونبغى اتباعه. والميل يكشف عن قدرات التلميذ واستعداداته وأنسب أنواع النشاط التى يمكن أن يقوم بها.

واجب المربى فى مراعاة ميول التلاميذ:

ينبغى أن يراعى المربى النقاط التالية:

١- ينبغى أن يعمل المدرس على تنمية الميول المناسبة لدى التلاميذ وتكوين ميول جديدة.

٢- ينبغى أن يبحث المدرس عن الحاجات الأساسية التى تنشىء الميول فى خدمتها.

٣- ينبغى أن ينمى المدرس ميول كل تلميذ نحو الأعمال التى تتوافر لديه الاستعدادات والقدرات اللازمة لممارستها بنجاح.

٤-ينبغى أن يوفر المدرس فرص النجاح أمام التلاميذ فى تكوين الميول.

٥- ينبغى أن يتذكر المدرس أن الميول التى يكونها التلاميذ نحو مادة ما تتأثر بشخصيته والعلاقات التى تربطه بتلاميذه.

* ولكن تبين للمربين أن الدراسة التى تعتمد على الميل فقط تتعرض للخطر للأسباب التالية:

١- أن تحديد ميول التلاميذ ليس بالسهولة علميا فهل يتم تحديد الميول بسؤال التلميذ أم عن طريق نتائج الأبحاث وما هو موقف المدرس حين يختلف الميل من تلميذ لآخر في الفصل الواحد؟

٢- ان ميول الأطفال الصغار ليس لها صفة الثبات والاستقرار وكثيرا ما يعبر التلميذ فى هذه السن عن ميل عارض. فماذا سيكون وضع

المنهج المتقلب الأشكال وفقا لتقلب الميول المعارضة لدى التلاميذ؟

٣- ان الدراسة القائمةعلى الميل قد لا يكون لها قيمة تربوية كبيرة فكثيرا ما تتم دراسة منهج يتفق مع ميول التالميذ ويتم الاستقرار مدة طويلة فيه دون فائدة تربوية تبرر قضاء هذا الزمن الطويلة فيه.

٤- ان ألوان النشاط والدراسات التى يميل اليها التلاميذ قد لا تتفق ومستوى نضجهم.

ومن هنا خطورة قيام المنهج على اساس الميول فقط فعند التطبيق بهذا الشكل سيتعرض حتما لمخاطرة عديدة. وليس معنى ذلك - فى نفس الوقت - أن دراسة الميول لم يعد لها مكان فى التربية. فالواقع أن دراستها تكشف عن كثير من خصائص نمو الأطفال وظروفهم الحياتية والثقافية.

المراجع

١- أحمد زكى صالح (١٩٧١) : اختيار الميول المهنية: كراسة التعليمات، القاهرة، النهضة المصرية.

٢- أحمد زكى صالح (١٩٧٢) : الأسس النفسية للتعليم الثانوى، القاهرة، دار النهضة العربية.

٣- أنور محمد الشقروى(١٩٨٣) : التعلم(نظريات وتطبيقات) . القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

٤- حامد عبد القادر(١٩٦٦) : علم النفس التربوى، ط ٤، القاهرة، الدار القومية للطباعة.

٥- حلمى المليجى (١٩٨٤)علمالنفس المعاصر، ط ٤، الاسكندرية، دار المعارف الجامعية.

٦- رشدى عبده حسنين (١٩٧٤٥) : دراسة العلاقة بين الميل الأدبى والتحصيل الداسى فى المواد الاجتماعية فى المدرسة الثانوية، رسالةماجستير غيرمنشورة، كلية التربية جامعة المنصورة، المنصورة. ٧- سيد خير الله (١٩٧٣) : المدخل الى علم النفس. القاهرة: عالم الكتب.

٨- عبد العزيز القوصى (١٩٥٠) أسس علم النفس، ط ٢، القاهرة،مكتبة النهضة المصرية.

٩- عبد السلام عبد الغفار(١٩٦٤) : اختبارالميول المهنية و اللامهنية، كراسة التعليمات، القاهرة ،دار النهضة المصرية.

١٠- عطية محمود هنا (١٩٨٥) : اختبار سترنج للميول المهنية، القاهرة، دار النهضة المصرية.

١١- عطية محمود هنا (١٩٥٩) : التوجيه التربوى، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

القاهرة، دار الفكر العربى.

١٣- محمد أبو العلا أحمد (١٩٧٨). علم النفس، القاهرة، مطبعة جامعة عين شمس.

١٤- محمود عبد الحليم منسى (١٩٨٩). دليل اختيار الميول العلمية والأدبية .اتلاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

١٥- مشيل يونا جندى (١٩٧١): دراسة القيمة التنبئية لاختبارات الميول المهنية على النجاح فى المهن العلمية،رسالة دكتوراه غير منشورة - كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

١٦- وليم الخولى(١٩٧٦): الموسوعة المختصرة فى علم النفس والطب العقلى، القاهرة، دار المعارف.

١٧- فرج عبد القادر طه(١٩٧٧): علم النفس والمدرسة،مجلةكليةالتربية جامعة أملالقرى، العدد الثالث. مكة المكرمة، ص ١٦ - ٧٨.

18. Aiken L. R. (1982). Psycholgical Testing Assessment (4 th ed.). Boston: Allyn and Bocon, Inc,

19. Sjoberg, l. (1983). Interests, Achievement and Vocational choice. Eur. J. Sciuc., 5,pp. 299 - 307.

20. Sjoberg, L. (1984). Interests, Effort, Achievement and Vocationqal Preference. Pr. J. Edu . Psychol.

21. Tomkins, S. D. (1962). Affect, Consciousness, New York, springer.

الفصل الحادى عشر

العمليات المعرفية

إعداد

أ.د. محمود عبد الحليم منسى

تعد العمليات المعرفية Cognetive Processes واحـد من أهم موضوعات علم النفس المعرفى Cognetive Psychology بخاصة وموضوعات علم النفس التربوى بعامة. وتتضمن العمليات المعرفية كل من الاحساس Sensation، الانتباه Attention، الادراك Perception، الذاكرة Memory ، والتذكر Remembering والتفكير Thining وهذه العمليات تهتم بالأساليب التى يستخدمها الفرد للحصول على المعرفة Cognetion أو الحصول على المعلومات Information من البيئة التى يعيش فيها أو الحصول على معلومات من خلال تفاعل الفرد مع البيئة التى يعيش فيها بما تحتوى هذه البيئة من مثيرات وأفراد.

وفيما يلى عرض موجز لهذه العمليات وأهم خصائصها:

أولا - الاحساس:

يعرف الاحساس بأنه ما يحدث عندما يستقبل أى عضو من أعضاء الحس المختلفة مثيرا معينا سواء كان هذا المثير خارجا أو داخلا، ويرى محمد نجيب الصبوة (١٩٨٧) أن الاحساس هو عملية التقاط أو تجميع للمعطيات الحسية التى ترد الى الجهاز العصبى المركزى عن طريق أعضاء الحس المختلفة (ص ٤٢)، ويحدث الاحساس بطريقة غير مقصودة من الفرد أى يحدث دون معرفة أو توقع من جانبه، فانتشار رائحة العطر فى هواء الحجرة التى يجلس فيها الفرد، فتصل هذه الرائحة عن طريق فتحتى الأنف الأماميتين، أو من تجويف الفم عن طريق فتحة الانف الخلفية، مما يجعله يحس برائحة العطر فى الحجرة.

وأعضاء الحس (الأنف – الأذن – الجلد – العينان – اللسان) هى مستقبلات Receptors حية وكل منها عبارة عن عضو صغير يتلقى التنبيه المناسب ويستجيب له، أى ينفعل به ويثير دفعا عصبيا Neural impulse يمتد خلال العصب الحسى الى مركز الاحساس بالمخ.

فالعيون تستقبل المثيرات المصورة أو المرئية، والأذن تستقبل المثيرات الصوتية والانف تستقبل المثيرات المرتبطة بالشم. أما الجلد فيستقبل المثيرات المرتبطة باللمس، وسأوضح فى هذا الفصل واحدة من هذه الأجهزة الحسية بالشرح كمثال فقط، كما سأتعرض لجدول يبين القيم التقريبية للعتبات المطلقة لكل حاسة من الحواس.

جدول (٢) بعض القيم التقريبية للعتبات (*) المطلقة للحواس

الحاسة	العتبة المطلقة
الرؤية	الرؤية على بعد ٣٠ ميل فى ليلة مظلمة.
السمع	سماع صوت السماعة تحت شروط هادئة من على بعد ٢٠ قدم.
التذوق	الاحساس بطعم مشروب مكون من جالون ماء مذاب فيه ملعقة سكر واحدة.
الشم	الاحساس برائحة قطرة من العطر منتشرة فى حيز شقة متوسطة.
اللمس	الاحساس بجناح بعوضة أو نحلة يسقط على خد الفرد من على بعد ١ سم.

(*) العتبة المطلقة absolute threshold هى التى اذا قل عنها المثير الحسي ينعدم تأثيره عل المدرك.

وقبل التعرض لأحد الأجهزة الحسية تجدر الاشارة الى أن كل جهاز حسى هو عبارة عن مستقبل Receptor وهو عضو صغير فى أطراف الأعضاء الصاعدة أو الموردة Afferent يتلقى التنبيه المناسب ويستجيب له أى ينفعل به ويثير دفعا عصبيا Nueral impulse يمتد خلال العصب الحسى الى مركز الاحساس بالقشرة المخية، وتوجد أعضاء مستقبله خاصته بكل حاسة، يمكن أن تنقسم المستقبلات الحسية الى الأنواع التالية:

١- مستقبلات خارجية.

٢- مستقبلات داخلية.

٣-مستقبلات ذاتية

السمع Hearing :

تعتبر الأذن هى العضو الخاص بالسمع، وهى أحد أعضاء جسم الانسان المفيدة والتى تبعث السرور فى نفسه، لأن الأذن لا تفيد فى تمييز الأحداث البيئية فقط مثل صراخ طفل فى حجرة مجاورة أو صوت سيارة تمر فى الشارع المجاور، ولكنها أيضا تمثل العضو الرئيسى لاستقبال الاتصالات الاجتماعية أيضا، والأذن هى مصدر للبهجة والتذوق الجمالى وخاصة الموسيقى ويؤكد عبد الحليم محمود (١٩٩٠) « أن الأذن حساسة للطاقة الميكانيكية أى لتغيرات الضغط الهوائى التى تقع بين جزئيات الغلاف الجوى الخارجى » (ص ص ١٤٨ - ١٤٩).

ويرى عثمان نجاتى (١٩٨٤) أن الأذن هى جهاز شديد الحساسية يستطيع أن بحسب ضغط الهواء الذى تبلغ شدته ٣× ١٠ ^-٦^ جرام، كما

أنها تستطيع أن تسمع الأصوات الضيقة جدا التى يحرك ضغط موجاتها غشاء طبلة الأذن بمعدل يقل عن واحد من مليون من البوصة (ص ٢٠٨).

خطوات عملية الاحساس:

تمر عملية الاحساس بخطوات أربعة هى:

١- الاستثارة: وتحدث الاستثارة اما خارجيا مثل المثيرات الفيزيائية المختلفة (الصوت - الضوء....) أو المثيرات الاجتماعية وهذه المثيرات تؤثر فى الخلايا الحسية المستقبلية.

٢- تنطلق من الخلايا الحسية نبضات عصبية تختلف من حاسة الى أخرى.

٣- تقوم الأعصاب بنقل النبضات العصبية من الخلايا المستقبلية الى المخ.

٤- يحدث التنبيه فى المراكز الحسية بالمخ مما يؤدى الى الشعور بالاحساس وتوجد بالمخ مراكز خاصة بالاحساسات المختلفة.

خصائص الاحساس:

يمكن ايجاز أهم خصائص الاحساس فيما يلى:

١- عملية الاحساس تسبق الانتباه والادراك.

٢- الاحساس نشاط قابل للدراسة من النواحى التالية:

(أ) الناحية الفيزيائية: هى التى تدرس الشروط الخارجية التى تعطى الاحساس.

(ب) الناحية الفسيولوجية: هى التى تدرس ما يحدث داخل العضو الحسى نفسه من أحداث.

(ج) الناحيةالنفسية: هى ما يحدث من تفاعل داخلى وتكامل يغير من طبيعة السلوك والاستجابة.

٣- يحدث الاحساس نتيجة أقدار معينة من طاقة المثيرات التى تؤثر فى الأجهزة الحسية.

٤- يحدث تكيف حسى باختلاف مدى استمرار المثير فاذا استمر المثير ضعفت الحساسية واذا امتنع المثير زادت الحساسية.

ثانيا - الانتباه :

فى أى لحظة من اللحظات تستقبل حواس الانسان عدد لا نهائى من المثيرات السمعية والبصرية واللمسية، ولكن الاحساسات التى تسجل والتى تستثير الانسان تمثل نسبة صغيرة فقط من هذه المثيرات. والمثيرات التى يحس بها الانسان هى التى تدخل فى منطقة وعيه فقط، أما بقية المثيرات فقد تدخل فى خلفية احساس الفرد أو تهمل كلية. وعملية الانتباه واحدة من أهم العمليات المعرفة التى تساعد على اتصال الفرد بالبيئة التى يعيش فيها. وبدون الانتباه لا يمكن للفرد أن يدرك أو يعرف أو يميز أو يتذكر بطريقة جيدة. وعملية الانتباه هى عملية وظيفية تقوم بتوجيه شعور الفرد نحو موقف سلوكى جديدأو الى بعض

أجزاء من المجال الادراكى اذا كان الموقف مألوفا بالنسبة له. ويؤكد أنور الشرقاوى (١٩٨٤) أن الانتباه هو عملية بأورة أو تركيز الشعور على عمليات حاسية معينة تنشأ من المثيرات الخارجية الموجودة فى المجال السلوكى للفرد(ص ٢٩) وفى أى وقت من الاوقات يمكن أن يغير الفرد انتباهه الى أى من المثيرات التى تسجل. ويتضمن الانتباه عمليتان هما:

١- التركيز الاختيارى على مثيرات معينة.

٢- تنقية المعلومات الأخرى التى نستقبلها.

تغيير الانتباه Attentional Shifts :

تخيل أنك موجود فى حفل تعارف بين طلاب وأساتذة كليتك، وأنك مشغول فى حوار ممتع مع مجموعة من الطلاب، وأن هناك مجموعة أخرى من الطلاب والأساتذة يتبادلون الأحاديث بالقرب منك، ولكنك غالبا لم تكن على وعى بما يدور بينهم من أحاديث. وفى لحظة سمعت اسمك يتردد بواسطة أحد أفراد هذه المجموعة المجاورة لك، فأنك فى هذه الحالة ستغير انتباهك بسرعة الى هذه المجموعة محاولا سماع ما يقوله هذا الشخص عنك.

وظاهرة تغيير الانتباه الواردة فى المثال السابق تمت دراستها تجريبيا باستخدام طريقة تسمى طريقة التظليل Shadowing. وفى هذه الطريقة يستمع المفحوصين الى رسالتين صوتيتين فى وقت واحد ويتم سؤال كل منهم أن يكرر رسالة واحدة مما سمعه كلمة بكلمة. وباستخدام

هذه الطريقة تبين أن معظم المفحوصين يستطيعون تكرار رسالة واحدة بنجاح فى حين لم يتعرف معظم المفحوصين غلى محتوى الرسالة الثانية على أى مستوى من مستويات التذكر. ولكن يمكن للمفحوصين أن يغيروا انتباههم بسرعة الى الموضوع الثانى فى محاولة للتعرف على محتوى كل من موضوعى الرسالتين. وهذا يبين أنه لا يمكن للفرد أن ينتبه لأكثر من شيء واحد فى نفس الوقت، ولكنه يستطيع أن يغير انتباهه بسرعة كافية للاحساسات الخاصة بالمثيرات (لاأشياء) المختلفة.

ويتأثر الأنتباه تأثرا بالغا بكل من خصائص المثير، والعوامل الشخصية للفرد. فخصائص المثير تلفت انتباه الفرد مثل الحيرة Noveli-ty والحركة والتناقص والتكرار. وتستفيد شركات الاعلان من هذه الخواص فى الدعايةالتجارية.

ثالثا – الادراك Perception :

يعد الادراك الوسيلة التى بها يتكيف الكائن الحى مع البيئة التى يعيش فيها، ولا يتم الادراك الا اذا كانت هناك تغيرات بيئية خارجية (الأشياء – الحيوانات – المنشآت – ....) ولابد من وجود الحواس (البصر – السمع – التذوق – الشم – الاحساس – باللمس – الاحساس الحركى..).

وبدون الاحساس لا يمكن أن ندرك العالم المحيط بنا ويقوم مخ الانسان بترجمة هذه الاحساسات التى تصل اليه عن طريق الحواس

المختلفة الى معانى معينة تجعل الانسان يستجيب نحوها بطريقة معينة ويسلك نحوها سلوكا معينا يتفق وهذه المعانى.

شروط الادراك:

١- المثيرات الخارجية وهذه المثيرات هى المثيرات المستقلة بالبيئة (المثيرات الفيزيائية).

٢- الحواس، أن ادراك العالم الخارجى يعتمد كليا على الأعضاء الحسية فى الانسان وكلما كانت هذه الاعضاء سليمة كلما زاد ادراك الفرد للعالم الخارجى.

المثيرات	أجهزة التوصيل الحسية	التكامل داخل الفرد	المؤثرات	الاستجابة المناسبة
Stimuli	Receptors	Integration	Effectors	Response

توجد عوامل خارجية وعوامل ذاتيةيتوقف عليها ادراك الفرد. فلكى يدرك الفرد لابد أن تأتى اليه عوامل خارجيةموضوعية لا دخل له فيها وعوامل ذاتية من الفرد نفسه نتيجة تفسير الفرد لتلك المؤثرات الخارجية.

أولا - العوامل الذاتية فى الادراك:

ويتم التعارف على العوامل الذاتية فى الادراك وذلك بأن يعرض على المفحوصين بعض المثيرات الغامضة أو تعرض مثيرات لفترات قصيرة لا تمكن المفحوصين من التعرف عليها وتترك فرصة لهم للتأويل ومن أهم العوامل الذاتية فى الادراك ما يلى:

نوع الوسط المحيط وأثره على الادراك:

كثيرما تقوم بعض الشركات بأستخدام ألوان جذابة لطلاء جدران المصانع بها وكذلك استخدام ديكورات جميلة وتستخدم أنواع من الموسيقى الهادئة لإعتقادهم أن المجال الادراكى للعامل اذا كان سار أو جذابا فانهم يشعرون بسعادة أكبر، وهذا يؤدى بالتالى الى تحسن فى الانتاج.

الحاجة واثرها فى الادراك:

ادراك الفرد يتأثر بحاجاته وميوله، فالشخص يرى فى صديقه الذى يحبه كثيرا من المحاسن، فاذا انقلب عليه واختلف معه فانه يرى فيه كثير من المساوىء. فالانسان يرى المثيرات البيئية من خلال نفسه أو من خلال لا شعوره، فكلنا نرى نفس الشىء بطرق مختلفة، فقد يكون الشىء مصدر سعادة لشخص وأن يكون نفس هذا الشىء مصدر تعاسة لشخص آخر.

التهيؤ الذهنى وأثره فى الادراك:

اذا كان الشخص يريدسلعة معين، فان هذه السلعة التى يراها فى أول ذهابه للمحل، ولكن بعد قضاء الحاجة وخروجه من المحل اذا تذكر شىء آخر يريد شراؤه فانه يحاول أن يعرف هل كان هذا الشىء موجودا بالمحل أم لا؟ فانه لم يراه فى المرة الأولى لأنه لم يكن يشغل باله، فقد يكون موجودا ولكنه لم يدركه فى تلك اللحظة أن التهيؤ الذهنى Mental set يساعد الفرد على التذكر.

القيم وأثارها فى الادراك:

اننا نرى الأشياء بأكثر من حجمها اذا كانت هامة بالنسبة لنا أو اذا كانت مرغوبة، فهذه الأشياء تظهرلنا بصورة أكبر من حجمها الحقيقى، فكلما كانت لنا رغبة فى شيء كلما كبر حجمه وعظم بالنسبة لنا وكل فرد منا له قيمة ومثله العليا التى تحدد سلوكه ومجال الادراكى. فالأفراد يتعرفون على الأشياء التى تعبر عن القيم التى يؤمنون بها أكثر من غيرها.

الانفعالات النفسية وأثارها فى الادراك:

تلعب الانفعالات دورا هاما فى التأثر على الادراك فتجعل الفرد يرى الأشياء بطريقة تتفق والحالة الانفعالية له (ضيق - غضب - حزن - ألم - فرح - حب....).

الضغوط الاجتماعية وأثرها فى الادراك:

يحب كل فرد منا الا يكون شاذا عن الجماعة التى ينتمى اليها وأن يسايرها ويحب أن تكون أحكامه وآراؤه متفقة مع أحكام وآراء الجماعة التى ينتمى اليها وهذا يبين أثرالضغوط الاجتماعية على الادراك.

ثانيا - العوامل الخارجية فى الادراك:

يعتبر علماء الجشطلت Gestalt من أهم من بحثوا الادراك الحسى، فقد قامت هذه المدرسة عندما كان يتم التفريق بشكل حاد بين الاحساس والادراك الحسى وكان يظن أن الأحساس ظاهرة بسيطة

أولية. وتعتمد الخبرة الادراكية وما يصاحبها من قيم ومن وجدان على المدرك الحسى نفسه. ولا يقتصر الادراك على نقل صورة بصرية أو سمعية أو غيرها الى العقل، وانما الادراك مستوى أعلى من ذلك وهو اعطاء المعنى الدلالى أو الرمزى الذى تتضمنه المدركات.

والخبرة الادراكية مملوءة بالمثيرات التى نستقبلها ونتعرف عليها كأشكال أو صيغ، وهذا يرجع الى مبدأ التنظيم، فلكى يبرز الشكل لابد أن ينظم وفق قوانين خاصة، وهذه القوانين هى التى تحدد مدى ادراكنا للشيء المدرك ومن هذه القوانين ما يلى:

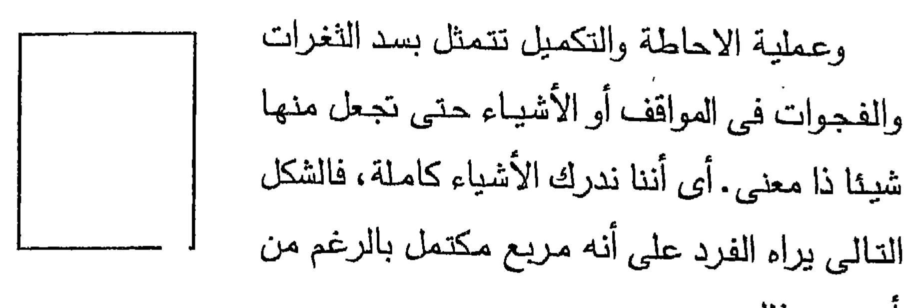
١- قانون التقارب Proximity :

وهذا القانون يؤكد على أنه كلما كانت المثيرات متقاربة من حيث المسافة كلما كان ادراكنا لها فى تنظيم معين أو فى وحدة كلية معينة. وليس هذا مقصورا على المدركات البصرية فقط وانما يشتمل على المدركات السمعية أيضا، فاذا سمعنا طرقات على الباب وكانت الفترة الزمنية بين كل زوج من الطرقات صغير ومتساو فاننا نميل الى أن ندرك الطرقات كأنها أزواج من الطرقات المتتالية.

٢- قانون التشابه Similarity :

تميل العناصر المتشابهة الى أن تظهر كما لو كانت منتظمة فى صف، وتتجمع فى صيغ أو وحدات ادراكية متميزة. ويمكن أن تنظم المثيرات المتشابهة فى صف.

٣- الاحاطة والتكميل أو الاغلاق:



وعملية الاحاطة والتكميل تتمثل بسد الثغرات والفجوات فى المواقف أو الأشياء حتى تجعل منها شيئا ذا معنى. أى أننا ندرك الأشياء كاملة، فالشكل التالى يراه الفرد على أنه مربع مكتمل بالرغم من أنه غير ذلك.

٤- الاستمرار Continuity :

تبدو المثيرات وكأنها استمرار لمثيرات أخرى فالشكل التالى يمكن على أنه خط مستقيم .... بالرغم من أنه مجموعة من النقط المنفصلة.

وفى حياتنا اذا نظرنا الى طريق مرور السيارات فاننا ندرك الخطوط البيضاء المقطعة التى فى وسط الطريق على أنها خط مستقيم.

٥- التماثل:

يدرك الفرد المثيرات المتشابهة دون بقية المثيرات فى المجال الادراكى له، ومن ثم نجد أن المثيرات المتشابهة تدرك قبل غيرها من المثيرات الأخرى.

رابعا - الذاكرة Memory:

اذا اعتبرنا أن العقل ما هو الا مخزنا للمعلومات وأن هذه المعلومات تخزن فيه بعد تعلمها عن طريق الحفظ. والتذكر Remebering هو أحد العمليات المعرفية التى يقوم بها الانسان، ويعتبر التذكر من أحد

المكونات الأساسية للبناء المعرفى. ويقصد بالتذكر أنه استرجاع ما سبق أن تعلمه الفرد واحتفظ به من معلومات، فاذا تذكرت اسم صديق لك فهذا يعنى أنك تعلمت هذا الاسم منذ زمن سابق واحتفظت به منذ ذلك الوقت حتى لحظة تذكره والاسترجاع Recall يعد تذكر شيء غير ماثل أمام الحواس.

وتتناول عملية التذكر عمليات الحفظ والتعرف والاسترجاع وقد كان ينظر الى التعلم على أنه عملية تذكر للمعلومات.

وتؤدى الذاكرة دورا هاما فى العمليات المعرفية للانسان لاعتماد كثيرا من هذه العمليات على عملية التذكر.

ويمكن تصنيف الذاكرة الى نوعين هما:

١- الذاكرة قصيرالمدى:

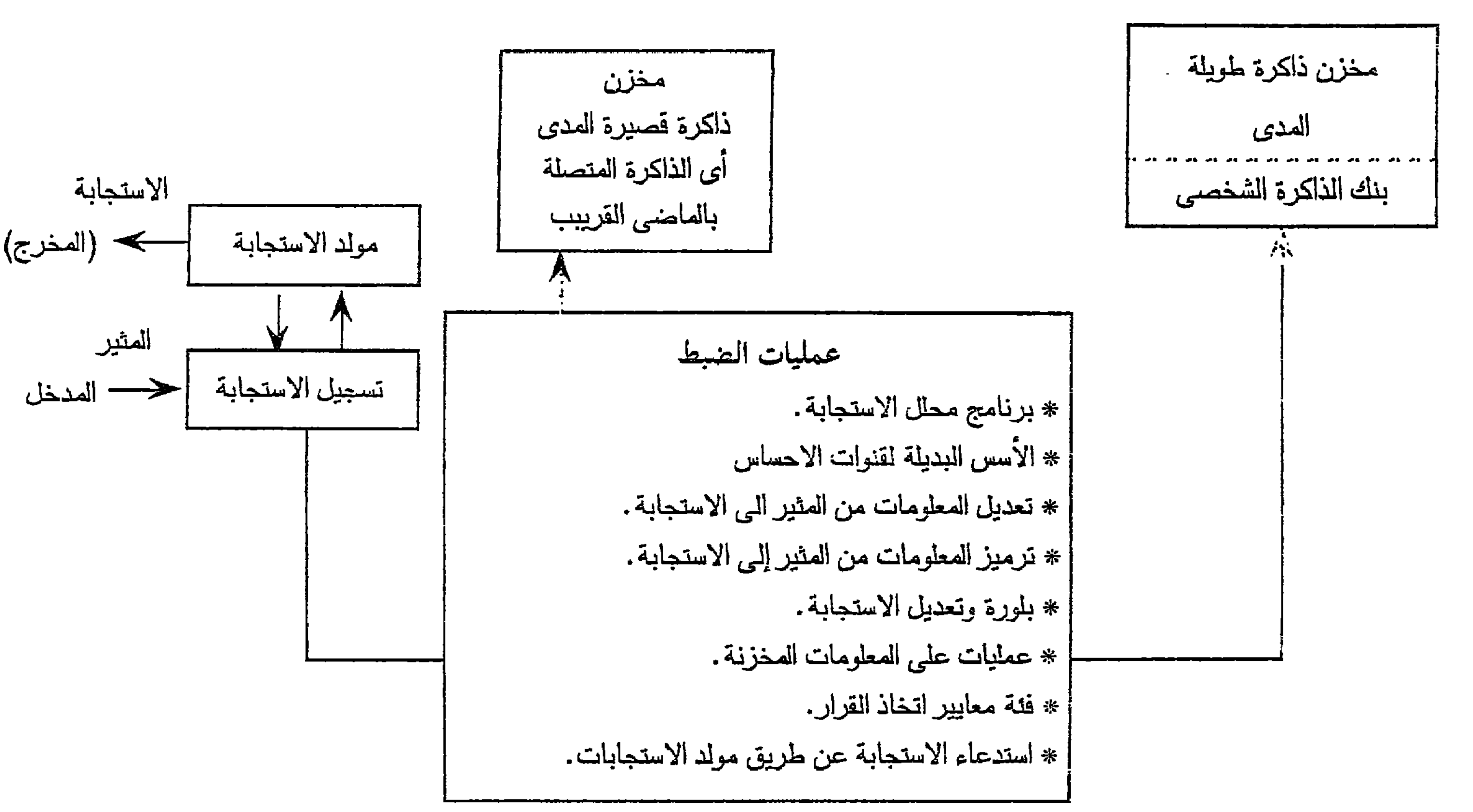
فى هذا النوع من أنواع الذاكرة تبقى الخبرات الدائمة لمدة قصيرة قد تكون بضع ثوان أو ربما دقائق وهى عبارة عن نظام لتخزين المعلومات التى يحتاج الانسان الى استدعائها بشكل سريع.

٢- الذاكرة طويلة المدى:

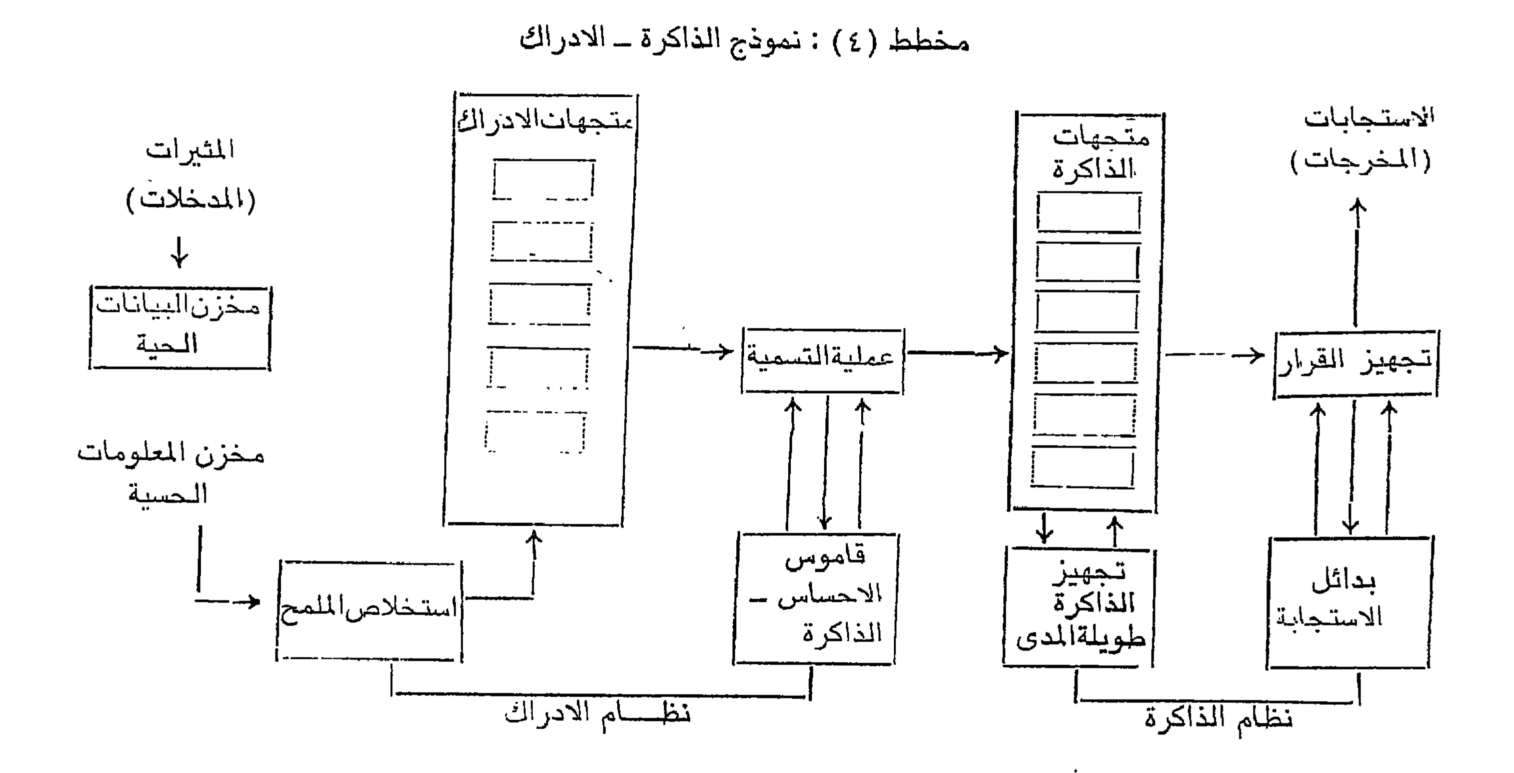
وفى هذا النوع من أنواع الذاكرة تبقى الخبرات الدائمة التى اكتسبها الفرد خلال فترات حياته، والفرق بين الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى يكمن فى أن الاولى تكون الأحداث فيها مباشرة وسريعة فى حين تكون فى الأخرى غير مباشرة وبطيئة.

والشكل التالى يبين عمليات تكوين الذاكرة كما يوضح الشكل نموذج الذاكرة - الادراك.

مخطط (٣) : عمليات تكوين الذاكرة



مخطط (٤) : نموذج الذاكرة ـ الادراك



خامسا – التذكر Remembring :

ترجع دراسة التذكر الى عهد ابنجهاوس (١٨٨٥) الذى نشر فى مؤلفاته عددا من التجارب النفسية التى تتناول موضوعات الحفظ والتذكر والتعلم.

مراحل التذكر:

مرحلة الانطباع	Impression
مرحلة التدريب	Training
مرحلة الاستيعاب	Retention
مرحلة الاسترجاع	Reproduction or Recall

سعة الذاكرة Memory Span :

تقاس سعة الذاكرة بكميةالمفردات المحفوظة التى يستطيع المفحوص استعادتها بدقة بعد عرضها عليه مرة أخرى. ويمكن تحديد سعة الذاكرة بعدد مفردات أطول قائمة يستطيع المفحوص استرجاعها تماما بعد سماعها مرة واحدة. وتقدر درجة سعة الذاكرة بنصف عدد الأرقام المحصورة بين أطول قائمة تم استرجاعها والقائمة التالية لها مباشرة من حيث الطول.

سادسا – التفكير Thinking :

يعرف أحمد عزت راجح (١٩٧٦) التفكير بأنه ذلك النشاط الذى يبذله الفرد ليحل به المشكلة التى تعرضه مهما كانت طبيعة هذا النشاط

سواء تفكيرا أكثر أو أقل حسبما يكون الموقف اكثر أو أقل اشكالا (ص ٢٦٥).

وأساليب التفكير متعددة ولكنها تعتمد جميعا على أسلوب التفكير العلمى الذى يعتمد أساسا على الاستقراء، حيث يبدأ بالجزئيات ليستمد منها القوانين وبذلك فان أسلوب التفكير العلمى يسير وفقا لتنظيم عقلى يتكون من عدد من مراحل أو الخطوات كما حددها جون ديوى.

خطوات التفكير العلمى:

١- الاحساس بالمشكلة أو اختيارالمشكلة:

تحتوى المجالات المعرفية المختلفة على العديدمن المشكلات التى تحتاجة الى البحث والدراسة. وأول خطوة من خطوات التفكير العلمى هى أن يشعر الفرد بالمشكلة التى ينتبه اليها ويدركها ثم يختار من مجاله الحسى.

٢- تحديد المشكلة:

بعد الاحساس بالمشكلة يقوم الفرد بتحديد المشكلة بطريقة دقيقة بحيث تكون واضحة، ويستحسن أن تصاغ المشكلة على هيئة سؤال.

٣- جمع البيانات:

يقوم الفرد بجمع البيانات المرتبطة بمشكلته ويتبع فى سبيل ذلك طرقا مختلفة كاستخدام وسائل القياس الموضوعية أو الاعتماد على الملاحظة أوالمقابلة وغيرها من وسائل جمع البيانات.

٤- فرض الفروض:

بعد تحديد المشكلة وجمع البيانات المتعلقة بهايصوغ الفرد بعض الفروض، والفرض هو حل مقترح للمشكلة وهذه الفروض ينبغى أن تكون بسيطة ولكل منها أجابة صحيحة واحدة وأن تفسر أسباب المشكلة.

٥- اختبار صحة الفروض:

فى هذه الخطوة يختار الفر الأساليب المناسبة للتحقق من كل فرض من فروضه، والفرض الذى يتحقق بأكثر من طريقة قد يقدم الحل المناسب للمشكلة.

٦- التحقق من صحة الفرض النهائى:

وفى هذه الخطوة يستخدم الفرد ما توصل اليه بعد مناقشة الفروض ووضعها موضع الفحص والاختبار فى حل المشكلة.

وهذه الخطوات التى حددها جون ديوى لا توضح تفكيرنا كما هو، ولكن توضح محاولة لرسم خطة تجعل التفكير يسير بالأسلوب الصحيح ويحقق نتائج طيبة.

والوصول الى حلول سليمة للمشكلات التى يتعرض لها الأفراد يتطلب توافر قدرات خاصة مثل الدقة فى العمل والحكم الدقيق القائم على الموضوعية والدراسة للتأكد من سلامة الحكم وصوابه.كما يتطلب الأمانة فى اختيارالحل المناسب للمشكلة والبحث عن العلاقة السببب الحقيقى بالنتيجة والنقد والنقد الذاتى.

نمو العمليات المنطقية والاستدلال

اهتم المربون والنفسانيون بالتفكير المنطقى، وعرفوا أن القدرات الاستدلالية تنمو مع الزمن، وقد تحددت معايير للعمر الزمنى فى كثير من المجالات، فقد اعتبرت الدولة الفرد الذى يصل عمره ال ١٨ سنة أنه قادر على تحمل مسئولية قيادة السيارة وأنه مسئولا من الناحية الفنيةوالقانونية المرتبطة بقيادة السيارة. والشخص الذى يصل عمره الى ٢١ سنة يوثق به بالنسبة لممارسة الأنشطة السياسية مثل اختيار الممثلين السياسيين لمجتمعه.

ماذا نعنى بأن شخص ما وصل الى سن التعقل والاستدلال؟

اننا لا نعنى أن سن التعقل هو سن القدرة على تعلم استجابات معينة من خلال تكرارها لعدد كبير من المرات فحسب، ولا نعنى أن السن الذى يستطيع فيه الفرد وصف الظواهر وصفا عاديا مثل وصف لون التفاح مثلا.. أى أن سن التعقل لا يعنى أن يكون الفرد قادرا على عمل استنتاجات بسيطة. أو يؤدى ترجمة دقيقة للمواقف أو يكون قادر على تطبيق القوانين تطبيقا آليا. ولكننا نعنى أن يكون الفرد قادراً على استحداث استجابات جديدةفى مواجهة موقف جديد بالنسبة له. وأن يكون قادرا على عمل تفسيرات للظاهرة أكثر من مجرد وصفها وصفا بسيطا. أى يستطيع هذا الفرد أن يذهب فيما وراء حواسه ويتنبأ بسلوك غير مشاهد وأن يستطيع أن يتحرى التكافؤ بين المثيرات المتماثلة وأن يقوم بعمل تحويلات transformations ليست مجرد ترجمة حرفية

للمواقف والعلاقات أن يستطيع صياغة قوانين ويكشف أنماط ويصمم خطط. وبالطبع، كل ما سبق ليس شاملا لمعنى الاستدلال أو عدمه ولكن ما سبق يفيد فى التعرف على الجوانب السلوكية للاستدلال.

الاستنباط والاستقراء:

(أ) الاستنباط Deduction :

اذا فكرنا فى الانتاج التوضيحى التالى:

١- كل الطيور لها جناحان.

٢- الحمامة طائر.

٣- اذن الحمامة لها جناحان.

العبارة (١) تؤكد على العلاقة المتصلة بالاستنتاج الوارد فى العبارة (٣).

وتسمى العبارة (١) مقدمة كبرى.

وتسمى العبارة (٢) مقدمة صغرى.

أما العبارة (٣) فتسمى بالاستنتاج ويمكن صياغة الفقرتين (١)، (٢) بطريقة أخرى كل الذى له جناحان يسمى طائر وبذلك يوجد ٤ طرق محتملة، طريقتين مختلفتين لترتيبات تسمى أشكالا Figures وهذا التسوب فى التفكير يسمى الاستنباط.

(ب) الاستقراء Induction :

والاستقراء هو أسلوب من التفكير يقوم فيه الفرد يفحص الحالات الفردية ليصل منها الى تعميم وفيما يلى للاستقراء:

تناول خالد الاسبرين وشفى من الصداع.

تناولت رشا الاسبرين وشفيت من الصداع.

تناولت مروة الاسبرين وشفيت من الصداع.

تناول محمد الاسبرين وشفى من الصداع.

أذن الاسبرين يشفى من الصداع.

النمو المعرفى واكتساب المفاهيم المجردة:

يلعب النمو المعرفى للفرد دورا هاما فى اكتساب المفاهيم المجردة ويتضح النموالمعرفى للفرد بتزايد قدراته على اكتساب المفاهيم المجردة. فالمفاهيم تعمل كالمواصلات التى تربط بين الاستجابة الواحدة وعدد من المثيرات، فالطفل الذى تعلم مفهوم معين مثل مفهوم القط مثلا نجده يستجيب بنفس الطريقة لجميع القطط المشابهة لها والتى تقع تحت نفس المفهوم وأخيرا فان التفكير هو سلوك عقلى يهدف الى حل المشكلةأو التوصل الى تحقيق هدف يسعى اليه الفرد.

والتفكير الذى يتضمن حل المشكلة يعتمد على عدة عمليات هى:

١-الدافعية.

٢-العمليات الادراكية.

٣- العمليةالارتباطية.

٤- الاحتفاظ بالمعلومات.

٥- انتقال أثر التدريب.

فان تفكيره يستخدم هذه اللغة، فالكلمات (الوحدات الأساسية فى اللغة) والمفاهيم Concept (وحدات بناء التفكير) يرتبطان ارتباطا قويا ان لم يكونا متطابقان، وكل منهما يعبر عن رموزيستخدمها الانسان لاشتقاق المعانى Meaning.

الصور العقلية والمفاهيم Images & Concepts :

الصور العقلية image هى تمثيل داخلى للمعلومات الحسية Sensory Information التى تم استخدامها مسبقا. ومعظم خيال الفرديتكون من صور عقلية Mental Pictures ولكن أى من الأجهزة الحسية فى الانسان يمكنها أن تنتج خيالات، ففى بعض الأحيان يستعيد الفرد سماع خبراته الحسية. فقد يكون لدى الفرد تصور عقلى للمثيرات الحسية التى يستقبلها عن طريق الشم والتذوق واللمس وغيرها.

وبالرغم من أن الصور مبنية على المعلومات الحسية Processing System، فان ميول الفرد وإهتماماته ودوافعه وخبراته يمكنها جميعا أن تغير فى خيال الفرد الذى يحتفظ به. ولذلك فان الخيالات أو الصور العقلية ليست تكرارا لمحسوساتنا الأصلية.

تكوين المفاهيم :

تتضمن عملية تكوين المفاهيم القدرة على تميز الخصائص العامة للموضوعات أو الأحداث المختلفة.

فقدرتنا على استخدام اللغة تساعدنا على التعامل مع المفاهيم فى مستويات مختلفة متعددة. فبعض المفاهيم يتضمن تصنيفا حسيا مثل مفهوم الانسان مثلا. ولكن المفاهيم المجردة Abstract مثل العدل والخير والأمانة فانها مفاهيم على درجة عالية من التجريد، وقد أكدت التجارب على أن المفاهيم عن الأشياء المحسوسة تكتسب بسهولة أكثر من اكتساب المفاهيم المجردة التى يتعلمها الفرد لأول مرة.

العمليات االمعرفية وتجهيز المعلومات Processing System وهى :

١- التنقية المختارة (قدرة الضبط المحدودة).

٢- القناة المحددةالقدرة.

٣- التنقية خلال قناة واحدة.

والعمليات التى تتم حتى يكتسب الفرد المعلومات ويحتفظ بها تتضمن عمليات التحويلات transformations والتفاصيل elaboration. والتعويض recovery وتحدث عدة عمليات مثل الاحساس، أو الادراك، أو الاستدعاء. ويفترض أن كل المثيرات التى تستقبلها حواس الفرد تدخل مخزن الاحساسات عن طريق التمثيل الرمزى الذى يشبه

التسجيل على أشرطة الفيديو كاسيت بينما يستقبل مخزن الذاكرة كثير من المثيرات الطبيعية مثل الصوت المرتفع أو الأشكال أو غيرها من المثيرات ويقوم المنقى Fillter بمراجعة المثيرات كما لو كان صمام بسيط مثل مفتاح الراديو الذى يمكن أن يدارنحو رقم يشير الى محطة ارسال معينة واختيار الأرقام يتم عن طريق تحريك المؤشرات الخاص بذلك.

والأشكال أرقام (٥)، (٦)، (٧)، تبين النماذج الثلاثة التى توضح نظم تجهيز المعلومات. وهذه النماذج تمكننا من تتابع الاجراءات أو العمليات التى تحدث منذ أن يتعرض الفرد لمثير حتى تظهر الاستجابة.

فالمثيرات تمثل المدخلات التى تستقبلها حواس الانسان ثم تدخل مسجل الذاكرة، وتمر بعدة مراحل الى تظهير الاستجابة والفترة المستغرقة بين المثير والاستجابة تسمى بفترة زمن الرجع أو زمن رد الفعل Reaction time والاستجابة النهائية تتم بطريقة تشبه عملية اتخذ القرار حيث تتأثرهذه العملية بمقدار ما لدى الفرد من معرفة سابقة.

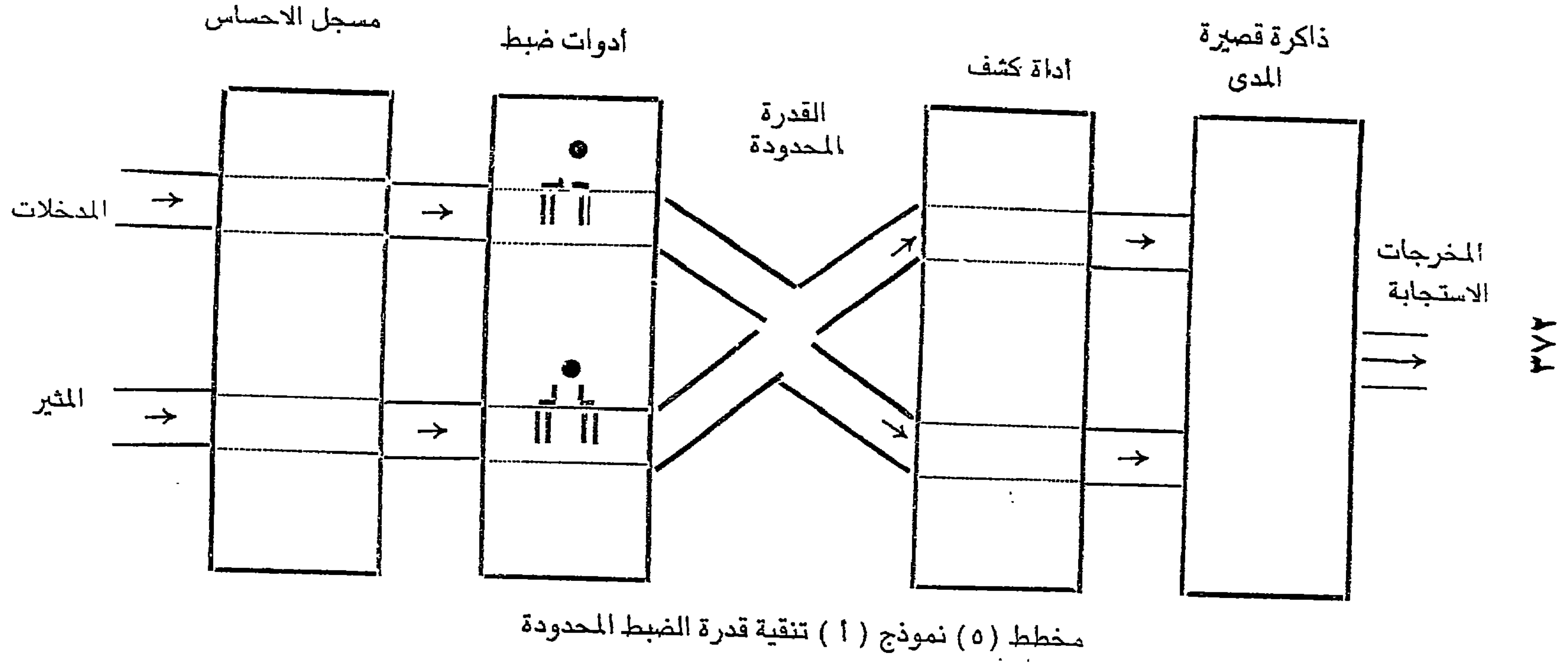
زمن الرجع:

وبعد استعراض أهم العمليات المعرفية التى تقع بين المثير والاستجابةنعرض لزمن الرجع Reaction time وهو الوقت الذى ينقضى بين بدء ظهور المثير وبدء ظهور الاستجابة.

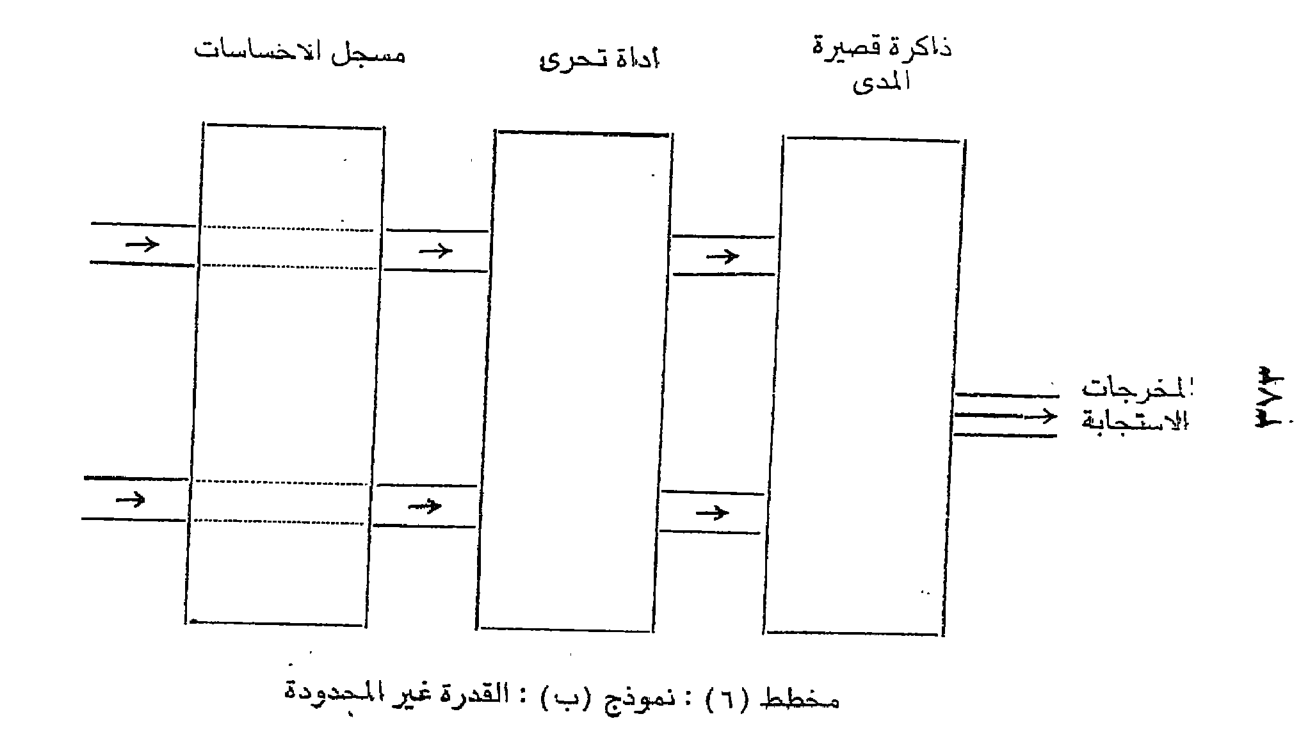
وهناك نوعان رئيسيان لزمن الرجع هما :

١- زمن الرجع البسيط:

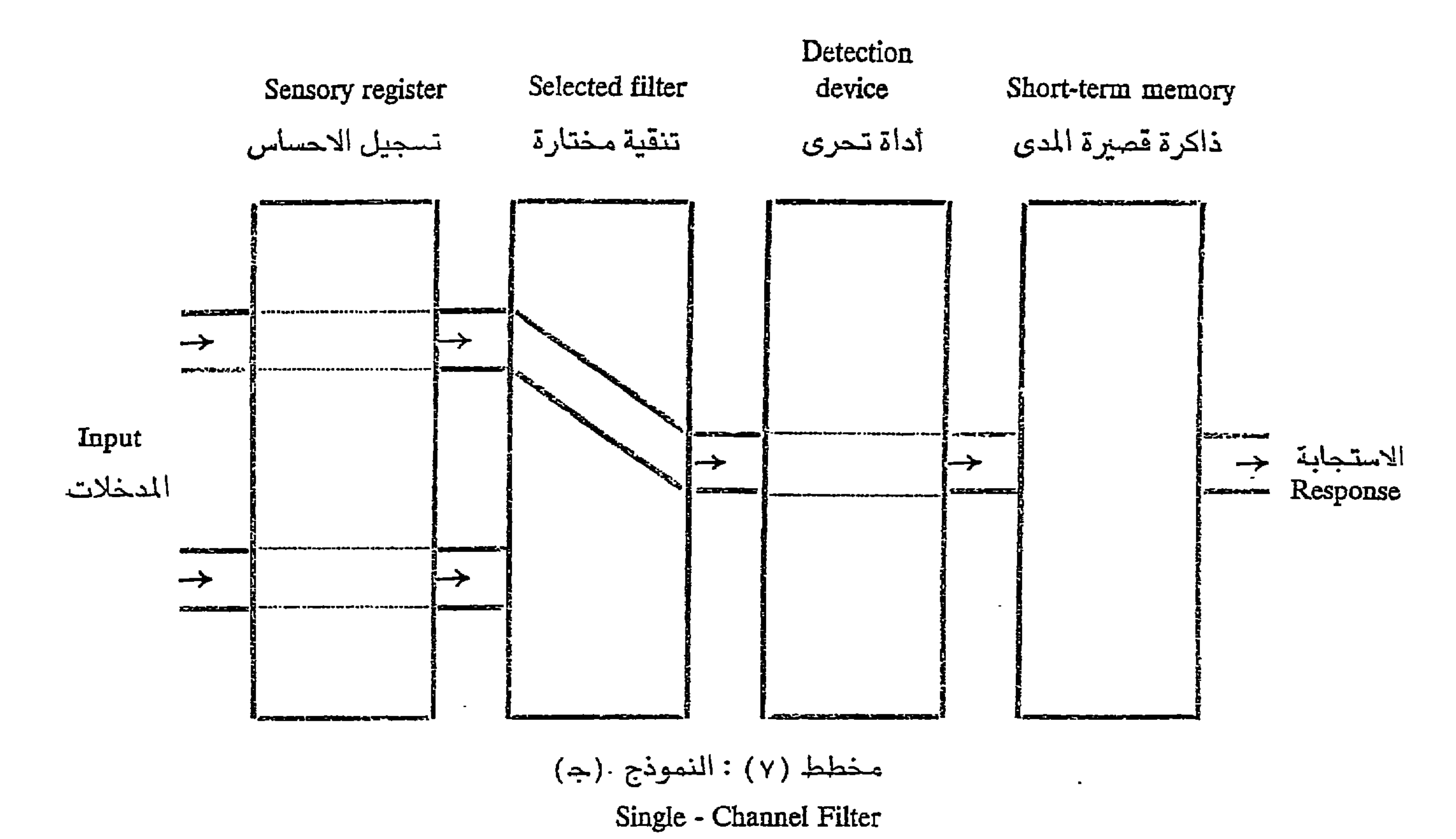
وهو الزمن أو الوقت المستغرق بين ظهور مثير واحد أمام الفرد وبدءالاستجابة على هذا المثير، ويمكن قياس زمن الرجع البصرى البسيط مثلا :



مخطط (٥) نموذج (أ) تنقية قدرة الضبط المحدودة



مخطط (٦) : نموذج (ب) : القدرة غير المحدودة



مخطط (٧) : النموذج .(جـ)

Single - Channel Filter

التنقية خلال قناة واحدة

في معمل علم النفس باستخدام جهاز يسمى الكرونوسكوب حيث يجلس المفحوص فى حجرة خافتة الاضاءة ويوصل الجهاز كما يوصل المصباح الذى يعطى الاضاءة ومفتاحين كهربائيين بدائرة كهربية بحيث اذا ضغط مفتاح الاضاءة المصباح وبدأ الكرونوسكوب فى الحساب الوقت حتى يضغط المفحوص على مفتاح الكهرباء فينقطع التيار الكهربى وينطفىء المصباح ويتوقف الكرونوسكوب عن حساب الزمن وتكون قراءة مؤشرة مقياسا لزمن الرجع البصرى.

وعادة تستغرق المحاولات الأولى وقتا طويلا قد يصل الى نصف ثانية ويأخذ الزمن فى التناقص بتكرار المحاولات الى ما بين ربع، خمس ثانية أو ما بين ٢٥٠، ٢٠٠، مللى باعتبار أن الثانية تساوى ١٠٠٠ مللى ثانية.

٢- زمن الرجع التمييزى:

وهو الزمن أو الوقت المستغرق فى التمييز بين مثيرين أى أن زمن الرجع التمييزى هو الفرق فى الزمن بين ظهور استجابتين لنفس الشخص على مثيرين مختلفين.

أى أنه على المفحوص أن يميز نوع المثير فاذا استغرقت الاستجابة على أحد المثيرات زمنا قدره ن١ واذا استغرقت استجابة الفرد على نفس المثير ضمن عدة مثيرات أخرى هو ن٢ . فيكون زمن الرجع التمييزى هو ن٢ – ن١ .

المثيرات وزمن الرجع:

لمعرفة العلاقة بين المثيرات وزمن الرجع توجد ثلاثة أنواع مختلفة لتجارب زمن الرجع هى :

(أ) **النوع الأول** : يعرض فى هذا النوع على المفحوص مثير واحد فقط ويطلب منه أن يستجيب بالضغط على مفتاح معين (زر معين) فى جهاز زمن الرجع وهذا هو النوع الشائع من التجارب الذى يسمى بتجارب زمن الرجع البسيط.

(ب) **النوع الثانى** : فى هذا النوع من التجارب يزود المستجيب بجهاز به مفتاحين ويعرض عليه أحد مثيرين ويطلب منه الضغط على مفتاح معين عند ظهور هذا المثير ويطلب منه الضغط على المفتاح الآخر عند ظهور المثير الآخر. ويسمى هذا النوع من التجارب بتجارب زمن الرجع التمييزى.

(جـ) **النوع الثالث** : فى هذا النوع من التجارب يزود المستجيب بجهاز به مفتاح واحد ويطلب من المستجيب أن يضغط على مفتاح عند ظهور أحد المثيرين فقط (فمثلا اذا كان المثيران هما الضوء الأحمر والضوء الأصفر فيطلب من المستجيب أن يضغط على مفتاح الجهاز عندما يرى الضوء الأحمر فقط).

ومن التجارب السابقة يمكن استنتاج ما يلى:

١ – كلما زاد عددالمثيرات كلما زاد زمن الرجع.

٢- كلما زاد التشابه بين المثيرين كلما زاد زمن الرجع وكلما زاد معدل الاستجابات الخاطئة.

٣- كلما كان المثير قويا كلما قل زمن الرجع والعكس.

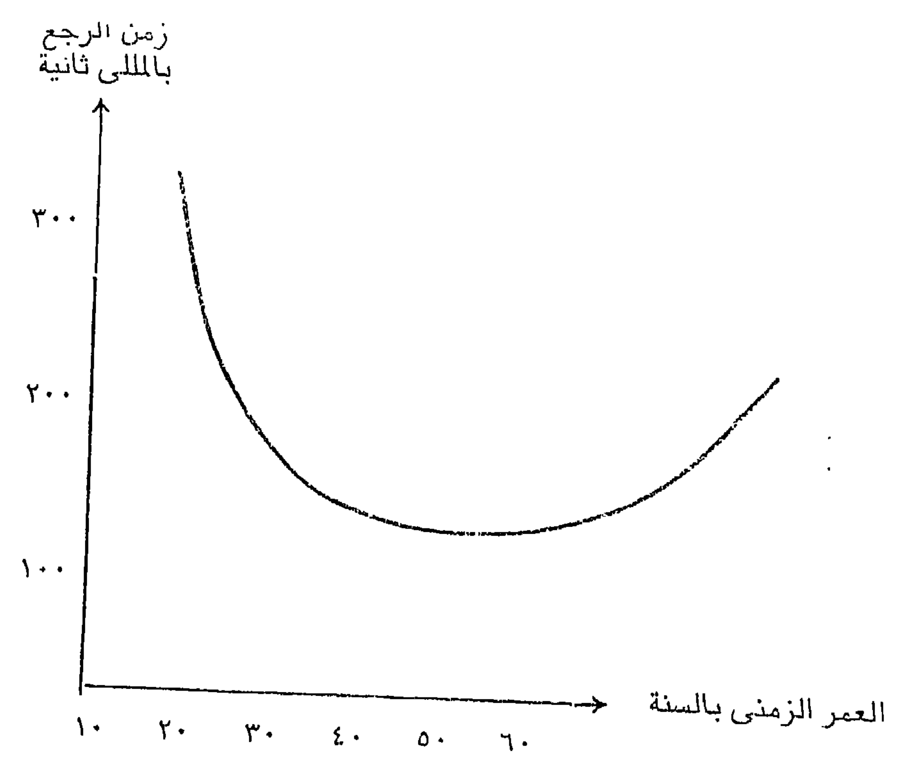
وهذا يعنى أن زمن الرجع يكون سريعا عندما يكون المثير قويا، أما اذا كان المثير ضعيفا فان زمن الرجع يكون بطيئا.

التدريب وزمن الرجع:

يلعب التدريب دورا هاما فى مدة زمن الرجع فيتحسن أداء الأفراد مع زيادة فترة التدريب على الأستجابة على المثير ما ويقل زمن الرجع كذلك أى أن المثير الجديد بالنسبة للفرد يكون زمن الرجع بالنسبة له أطول من المثير القديم الذى تدرب هذا الفرد على الاستجابة عليه.

العمر الزمنى وزمن الرجع :

يتناقص زمن الرجع مع العمر حتى سن ٢٥ سنة ثم يكاد يثبت حتى سن الستين، ثم يأخذ فى الزيادة بعد ذلك، أى أن زمن الرجع قد يزداد عند بعض الأفراد بعد سن الستين لأن هنا: فروقا فردية بين أفراد العمر الزمنى الواحد ويصعب قياس زمن الرجع للأطفال دون سن الثالثة.



والشكل رقم (٥) يوضح العلاقة بين زمن الرجع والعمر الزمنى.

العوامل الجسمية وزمن الرجع:

يتأثر زمن الرجع بالعديد من العوامل الصحية والجسمية للفرد، فالأفراد الأثقل وزنا يكون زمن الرجع لديهم أكبر من الأفراد الاخف وزنا، والأفراد المرضى النفسانيون يكون زمن الرجع لديهم أكبر فمثلا مرضى الهوس يكون زمن الرجع لديهم أكبر منه لدى الأسوياء.

هذا وتوجد فروق فردية للفرد الواحد فى زمن الرجع من وقت الى آخر، فيختلف زمن الرجع باختلاف ظروفه الصحية وحالته المزاجية. ويتأثر زمن الرجع بدرجة حرارة جسم الانسان كما يتأثر بسرعة ضربات قلبه.

ويتأثر زمن الرجع بتعاطى الانسان للعقاقير الطبية كما يتأثر

بالضغط الجوى، بالاضافة الى تأثير زمن الرجع بوضع جسم الانسان، فزمن الرجع يختلف عند الفرد اذا كان جالسا عنه اذا كان واقفا أو فى أى وضع آخر.

المراجع

١- أحمد عزت راجح (١٩٧٩). أصول علم النفس ط ١٣. القاهرة: دار المعارف.

٢- أنور محمد الشرقاوى (١٩٨٤). العمليات المعرفية وتناول المعلومات. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

٣- عبد الحليم محمود السيد وآخرون(١٩٩٠). علم النفس العام ط٢. القاهرة: مكتبة غريب.

٤- فؤاد عبد اللطيف أبو حطب(١٩٨٠) القدرات العقلية ط٣. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

٥- محمد عثمان نجاتى(١٩٨٤). علم النفس فى حياتنا اليومية ط١٠. الكويت: دار القلم.

٦- محمد نجيب الصبوة(١٩٨٧). سرعة الادراك البصرى لدى الفصاءيين والأسوياء. رسالة دكتوراه غير منشورة - قسم علم النفس كلية الآداب - جامعة القاهرة.

7. Broadbent, D. (1958). Perception and communication. oxford: Oergamon.

8. Laycock, C.& Munro, B. (1966).Educational Psychology. London:the copp clark publishing company.

9. Klatzy. r. (1980). Human Memory: Structures and processes. (2nd. ed.). San francidco: K.H. Freeman and Company.

10. Wickens, D. & Moody M. (1981). The nature and timing of the retrieval process and inference effectd. J. of Experimental Psychology: General, Vol 110 No. 1, pp. 1-19.

الفصل الثانى عشر

التوجيه التربوى والمهنى

إعداد

أ.د. أحمد صالح

التوجية التربوى والمهنى

تقديم

فى ضوء المتغيرات المختلفة التى يتيح بها العالم فى العصر الحالى، ظهرت الكثير من المشكلات التى تنعكس على سلوك الافراد بدرجة ملحوظة، مما يؤثر تأثيرا سلبيا على توافق الفرد وبالتالى أدى إلى ظهور مشكلات اجتماعية مختلفة كانحراف الشباب والادمان وعدم القدرة على مواجهة المشكلات التى عين للفرد كل هذا من شأنه أن يدفع المتخصصون فى مجالات علم النفس والتربية إلى الاهتمام بالتوجيه النفسى والتربوى لمساعدة الفرد على التغلب على تلك المشكلات وما يشابهها حتى ينشأ تنشئة اجتماعية ونفسية سليمة .

وقد يرى البعض أن عملية الارشاد Guidance أو التوجية Counseiling إنما هى عملية بسيطة تقدم بها بعض الاجهزة الاخرى كأجهزة الاعلام ووزارة الشئون الاجتماعية وأنها لا تدخل ضمن نطاق التربية، إن هذا القول مردود عليه لأن التربية بصفة عامة، وعلم النفس بصفة خاصة معينان بحكم تعريفهما بدراسة السلوك وتعديله إلى الأفضل فالتربية بحكم كونها عملية اجتماعية تعمل على أعداد الفرد أعداداً سليماً للتوافق مع المجتمع الذى يعيش فيه وذلك بتنمية هذا الفرد تنمية شاملة معرفية وجسمية وانفعالية ووجدانية، وعقلية فليست التربية مجرد تزويد الفرد مجموعة من المعلومات اى أنها ليست مجرد تلقين، بل تمتد التربية لتشمل مناشط الانسان المختلفة مستعينة فى ذلك بعلم النفس باعتباره العلم الذى يدرس سلوك الافراد ويسعى إلى علاج المشكلات النفسية التى قد يعانى منها بعض الافراد، أما الاجهزة الاعلامية المختلفة – على الرغم من أهمية دورها لا تستطيع أن تؤدى هذا الدور كما يستطيع أن يؤديه عالم النفس المتخصص بصورة تستند على أسس علمية سليمة، فعلم النفس لا يكتفى بمجرد اسداد النصح، وليس أول على

أهمية العلوم النفسية والتربوية فى هذا الصدد ما قامت به دول العالم المتقدمة مثل انجلترا وفرنسا وكندا وغيرها من إنشاء مؤسسات متخصصة لهذا الدور ومجهزة بالاختبارات النفسية والاجهزة المختلفة التى تعينها على تحقيق هذا الدور، وتعرف هذه المؤسسات بمؤسسات التوجيه النفسى أحيانا ومؤسسات التوجية التربوى والمهنى أحيانا، ومؤسسات التوجيه المهنى فى أحيان أخرى . وسنتناول هنا مفهوم الترروجيه بوجه عام، ثم مفهوم التوجيه التربوى والمهنى بوجه خاص

معنى التوجيه :

يقصد بالتوجيه أنه عملية منظمة تهدف إلى تغير الفرد بأبعاد المشكلة التى تواجهه بغية التوصل إلى حل ملائم لها وتحديد خطوات تحقيق هذا الحل بما يتلاءم وطبيعة كل من المشكلة والفرد، بحيث يشعر الفرد بالرضى النفسى بعد التوصل اليه وهناك العديد من التعريفات لمفهوم التوجيه ولكنها تدور جميعها فى تلك تعريفنا السابق، حيث تركز على حل مشكلة الفرد، واستخدام امكانات الفرد وقدراته للتوصل الى هذا الحل وأحساس هذا الفرض بالرضى والارتياح نتيجة لذلك، حتى يتوافق نفسيا واجتماعيا فى حياته الاجتماعية والعملية .

وهناك العديد من التعريفات لمفهوم التوجيه والارشاد التربوى، حيث عرفه حامد زهران (١٩٨٠) على أنه «عملية مستمرة وبناءة» ،مخططة، يهدف الى مساعدة وتشجيع الفرد لكى يعرف نفسه ويفهم ذاته ويفهم ذاته وينمى من شخصية جسميا وعقليا واجتماعيا وانفعاليا، ويفهم خبراته، ويحدد مشكلاته وحاجاته ويعرف الفرص المتاحة له وأن يستخدم وينمى امكاناته بذكاء إلى أقصى حد مستطاع وأن يحدد اختياراته ويتخذ قراراته ويحل مشكلاته فى ضوء معرفته ورغبته بنفسه بالاضافة إلى التعليم والتدريب الذى يحصل عليه عن طريق المرشدين أو الموجهين كما عرفه آخرون على أنه عملية منظمة ومقصوده تهدف إلى

مساعدة الفرد على حل مشكلاته حتى يستطيع أن يتوافق مع ذاته ومع مجتمعه حسب امكاناته وقد عرفه البعض الآخر على أنه نوع من الخدمة التى تقوم بها المؤسسات التربوية بهدف مساعدة الفرد على التغلب على مشكلاته الشخصية أو التربوية أو المهنية أو الخلقية حتى يتحقق له التوافق فى حياته العملية أو العلمية أو الاجتماعية كما عرفه البعض الاخر على أنه محاولة هادفة مخططة لتحقيق الصحة النفسية للفرد .

من مجموع التعريفات السابقة نرى أنه عملية منظمة ومخططة تقوم بها المؤسسات التربوية والنفسية قبل الافراد الذين يعانون من مشكلات سواء تعليمية أو صحية أو سلوكية بقصد تحقيق ما يأتى :

١ - مساعدة الفرد على فهم المشكلة التى يواجهها وأبعادها المختلفة

٢ - وضع تخطيط منظم لحل تلك المشكلة مع الأستعانة بامكانات الفرد وقدراته .

٣ - التوصل إلى حل ملائم لتلك المشكلة باستغلال امكانات الفرد وقدراته .

٤ - التوافق الشخصى والاجتماعى .

٥ -الرضى النفسى.

التربية والتوجيه التربوى :

يتضح مما سبق دور التوجيه فى التربية، فكما أشرنا فى مقدمة هذا الفصل إلى أن التربية عملية اجتماعية تهدف إلى تنمية الفرد تنمية شاملة متكاملة بكافة أبعاده الجسمية والعقلية والخلقية والاجتماعية وهى تعدل فى عملها على قدرات المتعلم ساعية الى تنميتها حتى يسهم فى تنمية مجتمعه وينشأ تنشأة سويه، أى أنها العلم المنوط بالتطبيع الاجتماعى للفرد Soualization ، لأن الفرد هو العينه الاساسية التى يتكون منها هذا المجتمع ولكى يكون هذا المكون سليما لابد أن يكون الفرد متوافقا مع ذاته ومع الآخرين الذين يتألف منهم هذا المجتمع الذى يعيش فيه .

وبالتالى فالتوافق adyustmcnt شرط ضرورى لسلامة المجتمع . إن أدوات التربية لتحقيق تلك التنمية الشاملة للفرد أنما تتمثل فى البرامج التدريسية المعدة من قبل الخبراء والمتخصصيين والمعلم الذى يعد العامل الاساسى لتنفيذ تلك البرامج . ومن هنا بدأت الدول بتضمين التوجيه التربوى فى برامج اعداد المعلم ادراكا منها بأهمية دور التوجيه التربوى فى العملية التربوية .وليس أول على ذلك من أن بعض التلاميذ يلجأون إلى معلمهم فيما يظهر لهم من مشكلات طلبا لنصحه وارشاده وتوجيهه، فبدلا من يقدم هذا المعلم بنصحاً وإرشادا عاماً يستطيع أن يتلقاه الفرد من أى مصدر آخر، من الأفضل أن يكون هذا المعلم معداً لهذا الدور الذى لا يقل أهمية عن دوره كناقل للمعرفه.

والتوجيه التربوى واختيار التعليم المناسب

للتوجيه التربوى وظائف مختلفة، سنعرض لها مجتمعه بعد إيضاح الدور الاساسى للتوجيه التربوى فى مساعدة المتعلمين على أختيار نوع الدراسة الذى يتلاءم وميولهم وقدراتهم واستعدادتهم فى المراحل التعليمية المختلفة، وكذلك توجيه المتعلمين الى استكمال تعليمهم فى المجالات المختلفة سواء صناعية أوزراعية أو تجارية أو أكاديمية كل حسب قدراته وأستعدادته مما لا شك فيه أن توجيه المتعلمين حسب قدراتهم العقلية إنما يحقق مبدأ تربويا أساسياً منذ التحاق المتعلم بمرحلة التعليم الأولى .

لا يعنى ذلك إملاء نوع معين من التعليم على المتعلمين، وإنما يعنى أن تؤخذ الفروق الفردية بين هؤلاء المتعلمين عند توزيعهم على الصفوف المختلفة فى المرحلة التعليمية الواحدة نظراً لاختلافهم واستعدادتهم وقدراتهم، ذلك لأن تفريد التعليم Individnalization of Teachine حسب القدرة العامة والقدرات الخاصة من الأمور التى تنادى بها التربية الحديثة خاصة فى المراحل التعليمية التى تتمايز

فيها القدرات العقلية كالمرحلة الاعدادية والثانوية وعليه فإن الموجه التربوى يهتم بدراسة تلك القدرات وقياسها مستعينا بأودات القياس المناسبة حتى يتمكن من توجيه الافراد الى نوع التعليم سواء فنيا أو أكاديميا أو نوعياً أو غيره .

إن هذا التوجيه نحو نوع التعليم الملائم للفرد له انعكاساته على المهنة التى ينجح الفرد فى امتهانها مستقبلا ، لأن المهنى المختلفة تحتاج إلى مستويات مختلفة فى القدرة العامة لدى الفرد (الذكاء) كما تتطلب مستويات مختلفة ومتباينة فى القدرات الخاصة لديه (وهى استعدادته) . ومن هنا ينبغى أن يلم الفرد بقدراته واستعداداته وحدودها فحينما يدرك الفرد أن استعداده الميكانيكى مرتفع ويوجهه الموجه التربوى إلى الدراسية الفنية فإنه بالقطع سيسير فى هذه الدراسة فى الغالب دون تعثر عما اذا وجه إلى الدراسة الموسيقية أو الاكاديمية البحته مثلاً وعلى العكس آذا تم توجيه الطالب ذو الاستعداد اللغوى المرتفع إلى الدراسة الميكانيكية فإنه لن يسير فى ذلك النوع من الدراسة بالقدر الذى يسير به اذا تم توجيهه إلى الدراسة الاكاديمية .

بناء على ما تقدم لابد أن يلم الموجه التربوى بالعوامل المختلفة

التى تؤدى إلى النجاح فى أنواع الدراسة المخلتفة حتى يتسنى له توجيه المتعلمين على أسس علمية سليمة فعلى سبيل المثال لابد أن تتوافر استعدادات معينة لدى طالب التعليم الفنى الصناعى تتركز حول الاستعدادت الميكانيكية والميل إلى العمل اليدوى والتى نوجزها فيما يلى .

– الاستعداد الالى Mechanical Aptitude وهو المرتبط بالعلاقات بين الآلات وتركيب تلك الالات
– الاستعداد الادراك المكانى Spacial Conception وهو الاستعداد المرتبط بالعلاقات المكانية وترتيب الاشياء .
– الاستعداد الفنى Technical Allitade ويرتبط بالقدرة على تكوين الاشياء وزخرفتها .

وينطبق ما سبق على باقى أنواع التعليم الاخرى من حيث أن لكل منها أسس يراعيها الموجهون التربويون وعند توجيه الموجهون التربويون للمتعلمين إلى نوع الدراسة الملائم لميولهم واستعدادتهم وقدراتهم عليهم مراعاة مجموعة من المبادئ التى تم استخلاصها من نتائج البحث العلمى، نعرض لها فيما يلى

المبادئ التى ينبغى أن يراعيها الموجهون التربويون عند توزيع الطلاب على نوع الدراسة :

١ - على الموجه التربوى أن يبصر الطالب بحقيقة قدراته مساعده على وتقبل ذاته كما هى يوضح له كيفية الاستفادة من تلك القدرات بصورة فعاله

٢ - على الموجه التربوى أن يعرض على الطالب - فى ضوء الصورة السابقة عن امكاناته وقدراته - البدائل التربوية المختلفة التى تتفق وتلك القدرات .

٣ - على الموجه التربوى ألا يصل بالطالب إلى طريق مسدود مهما تدنت قدرات هذا الطالب .

٤ - على الموجه أن يجند كل طاقاته وامكاناته لدراسة المشكلة ومساعدة الطالب على التوصل إلى حل لها بنفسه والاقتناع بهذا الحل .

٥ - على الموجه التربوى ألا يقدم توجيهه للطالب فى صورة أوامر ملزمه، لأن التوجيه فى حد ذاته عملية تعليمية تتسم بالاقناع والاقتناع والمرونة للتوصل إلى الحل الأمثل للمشكلة .

٦ - على الموجه مساعدة الطالب على أعمال فكرة فى البدائل التربوية والمهنية المتاحة له فى ضوء امكاناته وقدراته .

٧ -على الموجه أن يصل إلى حل نابع من الطالب بناء على التوجيه الذكى من جانبة كموجه تربوى حتى يشعر بالرضى والارتياح لهذا الحل .

٨ - على الموجه التربوى أن يتسم بالصبر والمثابرة والقدرة على التعامل مع الافراد وكسب ثقتهم وأشعارهم بأنه يعمل إلى مافيه تحقيق صالحهم.

ويمكن اجمال الوظائف المختلفة للتوجيه التربوى فيما يلى :

١ - مساعدة الافراد على اختيار نوع الدراسة الذى يتلاءم وقدرتهم العامة وقدراتهم الخاصة وبتعبيرهم بالعوامل المؤدية إلى التجاح فيه أى مايتطلبه هذا النجاح من استعدادات وقدرات وميول ومهارات لابد أن تتوافر لدى الفرد مثل الالتحاق بفرع الدراسة حتى يستطيع أن يقرر ما اذا كانت هذه الدراسة يستطيع أن ينجز فيها ويحقق مستوى معقولاً أو لا . ويستطيع الموجه التربوى هنا أن يقدم له خدمة بتعريفه بطبيعة هذه الدراسة التى تعد جديدة على الطالب قبل الالتحاق بها حتى يبصره بالأسس التى يستطيع أن يتخذ قراره هذا استنادا اليها وعليه يساعد الموجه الطالب على الالتحاق بالدراسة الاكاديمية أو العينة الصناعية أو الزراعية معها حسب ميول، وحتى داخل الجامعة بعد أتمام الدراسة الثانوية يساعده على اختيار الكلية التى تتلاءم وقدراته .

٢ - مساعدة الافراد بعد التحاقهم بالمجال الدراسى الذى قرروا الالتحاق به على التغلب على المشكلات الدراسية التى قد تواجههم مستندا فى توجيهه الى نتائج الاختبارات والابحاث حيث يستفيد منها فى عملية التوجيه على أساس سليم، حيث يستطيع بناء على ذلك أن يوضح لهم ما اذا كان القصور فى اسعداداهم أم فى طريقة تحصيلهم أى إنه يتوصل إلى التشخيص الدقيق الذى يتضمن توجيها بكفية العلاج حتى يستفيد من امكانات الفرد ذاته فى التغلب على تلك الضروريات .

٣ - مساعدة الافراد:غير المتوافقين دراسياً سواء كان عدم التوافق هذا متعلقا بالزملاء أو الحياة خارج حجرة الدراسة ويبذل لهم التوجيه الملائم ويسعى إلى معالجة نواحى القصور تلك سواء استدعى منه ذلك الاتصال بأولياء الامور أو نقل الطالب من فصل إلى فصل آخر .

٤ - الاهتمام بالطلاب بطيئى التعلم Slow Learnersوسريعى التعلم Fast

Learners والمتأخرين دراسياً، بحيث يستقضى كل البيانات المتعلقة بتلك الظواهر حتى يقف على ما اذا كان هذا البطء أو التأخر أو السرعة قاصراً على مادة بعينها أم أنه مختلف المواد فاذا توصل مثلاً إلى أن التأخر الدراسى فى مادة معينة فإنه يتصل بمعلم تلك المادة ويستطيع الاثنان (المعلم والموجه) وضع الخطة الملائمة للتغلب على تلك المشكلة كأن يوجد المعلم إلى استخدام وسائل تعليمية مناسبة، ألا يسرع فى عرض موضوع الدرس، وقد يلجأ الموجه التربوى كذلك الى الامر وتوجيهه إلى ما ينبغى عمله .

وسائل لتوجيه التربوى :

يستطيع الموجه التربوى The Educational GuIde أن يلجأ إلى مجموعة من الوسائل المختلفة حتى يستطيع أن يؤدى دوره بصورة ناجحة .

١ - يستطيع الموجه التربوى أن يستخدم المقابلة الشخصية intervieu ، لأنها تعد من الوسائل المهمة خاصة فى دراسة الحالات الفردية وعلى الموجه التربوى أن يراعى فى تلك المقابلة الاسس المختلفة التى من شأنها انجاح المقابلة حتى يمكنه تشخيص المشكلة بصورة سليمة (أنظر الفصل الثالث) .

٢ - استخدام الاختبارات والمقاييس النفسية المخلتفة كاختبارات الذكاء ومقاييس الشخصية، للاسترشاد بها فى التشخيص ثم الاستفادة من نتائجها فى التوجيه والارشاد بقصد حل المشكلة التى يعنى بها الموجه التربوى .

٣ - استخدام البطاقات المدرسية للطلاب كمصدر لجمع البيانات المتعلقة بالطالب والاستفادة منها عدن الضرورة، على أن يدون على البطاقات التى يعانى أصحابها من مشكلات معينة ما قدمه من ارشاد أو يلحق بها قائمة مكتوبه بما تم عمله فى مشكلة صاحب البطاقة، حتى تتحقق استمرارية المتابعة .

٤ - اعداد سجلات بالبيانات والمعلومات التربوية المختلفة والتى يمكن أن يلجأ اليها الطلاب المختلفون للاسترشاد بها فى اختيار نوع الدراسة، وما تؤدى اليه هذه

الدراسة من مستقبل مهنى حتى يكون الطلاب على دراية كاملة بنوع الدراسة وماتحققه لهم هذه الدراسة فى المستقبل .

٥ – استخدام الوسائل التعليمية المختلفة والتى يمكن الاستفادة بها فى عملية التوجيه، سواء كانت هذه الوسائل شرائح Slides، او أفلام ثابته Still Picture أو أفلام متحركه motion Pictures تم التعليق على ما تمت مشاهدته فى الوسيلة ومناقشتة للاستفادة به فى التغلب على المشكلة رتصلح هذه الوسيلة فى مشكلات المتاح على درجة الخصوص، فعند عرض فيلم عن أخطاء الادمان ومناقشة مع الطلاب، يتعرف هؤلاء الطلاب على ما قد يأول إليه حال المدمن من دمار شامل لقواه الجسمية والعقلية وبالتالى يبعدون عن أى مسلك قد يؤدى بهم إلى ذلك .

٦ – اللجوء إلى أولياء الامور للتعرف على الخلفية الاسرية للأفراد حتى يمكن الاستفادة منها فى تشخيص الحالات التى يتعامل معها الموجه التربوى .

٧ – الاتصال بالمؤسسات الموجودة فى نطاق المدرسة والتى تعنى بالارشاد والتوجيه للاستفادة بما لديها امكانات، أو برامج نشاط بحيث يمكن تبادل الخبرات معها .

٨ – الاتصال بالمعلمين داخل المدرسة لتجميع أكبر قدر من المعلومات عن الطلاب الذين يعانون من مشكلات معينة، وتقديم العون لهؤلاء المعلمين حتى يمكنهم التعامل معهم بطريقة يحددها الموجه التربوى من شأنها أن تخفف على الأقل من حدة المشكلة .

ثانياً : التوجيه المهنى :

تقديم :

تعد المهنة من أهم الأشياء فى حياة الفرد لأنه يقضى بها فترة حياته بعد انتهاء مراحل الدراسة المختلفة، ولذا فالشعور بالرضى عن المهنة من الأمور ذات القيمة فى حياة كل من الفردوالمجتمع إنه ليس من قبيل المبالغة أن تقرر أن الارتياح للمهنة مرتبط برضى الانسان عن العمل ممايؤدى إلى الثبات فى المهنة وحدوث نوع من الاستقرار النفسى سواء بالنسبة للفراد أو بنسبة لافراد أسرته الذين يعولهم .

إن أداء عمل يرضى عنه الفرد إنما يرتبط فى المقام الاول بزيادة انتاجية الفرد، مما ينعكس على اقتصاديات المجتمع انعكاساً أيجابياً، ولذا نجد أن أهم أهداف علم النفس المهنى كما يقول الستازى وآخرون - نقلاً عن أحمد زكى صالح وآخرون -

١ - زيادة الكفاية الصناعية

٢ - زيادة توافق العامل فى عمله

٣ - انشاء نوع من الاستقرار الصناعى بإزالة مصادر الشكوى والمنازعات بين العمال وأصحاب العمل .

وبالتالى تعتبر المهنة وسيلة لتحقيق النفع لكل من الفرد والمجتمع حيث إن هناك علاقة طردية بين امتهان مهنة تلائم الفرد وبين تحقيق الكسب، بمعنى أنه اذا كان الفرد ملتحقا بالعمل الملائم بقدراته واستعداداته وميوله وأنه يشعر بلذه فى هذا العمل فإن انتاجيتة فيه سوف تزداد بالقطع وعلى العكس فإذا كان نوع العمل يتلائم مع قدرات الفرد وامكاناته فإن انتاجية سوف تقل بالتالى .

ما هية التوجية المهنى :

هناك العديد من التعريفات للتوجيه المهنى سنعرض لأهمها .

* التوجيه المهنى هو اسداء النصح وتقديم المعلومات والخبرات التى من شأنها مساعدة الفرد على اختيار مهنة يستطيع أن يتوافق معها .

* مساعدة الفرد على إنماء ذاته مهنيا وتقبل ذاته فى ضوء علاقتها بالمهنة حتى يتحقق الكسب له وللمجتمع .

* كما يعرفه سعد جلال (١٩٦٧) على أنه العملية التى بها يساعد الفرد على أن يختار مهنة من المهن، فيؤهل لها ويدخلها، ويرقى فيها . ويكون محور الأهتمام فى هذه العملية هو الفرد نفسه ومساعدته على أن يقرر بنفسه مستقلبة المهنى بالاختيار الموفق الذى يؤدى الى تكيفه مهنيا تكيفاً سليماً .

نلحظ أن التعريفات السابقة تركز على الجوانب الاتية فى التوجيه المهنى:

١ – تزويد الفرد بالمعلومات المتصلة بالمهن المختلفة .

٢ – مساعدة الفرد على اختيار المهنة .

٣ – تنمية قدرة الفرد المهنية .

وسنناقش الابعاد السابقة كلاً على حده :

١ – تزويد الفرد بالمعلومات المتصلة بالمهن المختلفة :

تتطلب المهن المختلفة شروطا متباينة للالتحاق بها بعضها شروط جسمية والبعض الآخر يتعلق بالاستعدادات والقدرات العقلية، وبعضها يرتبط بالخلفية التعليمية للفرد وما شابه ذلك من متطلبات وشروط مختلفة تعد محاور اساسية للنجاح فى مهنة معينة دون سواها ولكى يتعرف الموجه على هذه الشروط والمتطلبات عليه أن يقوم بتحليل للمهن المختلفة حتى يمكنه أن يقدم المعلومات المتعلقة بالمهنة حتى يسترشد بها فى توجيه الافراد عن طريق تقديم تلك المعلومات بصورة شاملة .

من المعلومات ذات القيمة والتى يجب أن يزود با الفرد قبل اختيار المهنة أن يتعرف على ما تتطلبه هذه المهنة من قدرات جسمية ونوع التدريب الذى تقتضيه تلك المهنة دون غيرها وكذلك ظروف العمل وما قد يشوبه من منافسة ، فضلا عن المؤهلات العلمية المطلوبة للالتحاق بتلك المهنة حتى يكون على وعى تام قبل أن يأخذ قرارة بالالتحاق بتلك المهنة من عدمه . ولذا فان الموجه المهنى ينصح الفرد أو بالاخرى يوجهه عن طريق تلك البيانات الشاملة إلى أن يسلك بمهنة معينة، كما قد يوجهه إلى الابتعاد عن مهنة اخرى لا تتلاءم وقدراته واستعداداته وميوله .

٢ - مساعدة الفرد على اختيار المهنة :

يرتبط هذا البعد، بالبعد السابق حيث أن المعلومات التى يقدمها الموجه إلى الافراد تسهم فى اختيار الفرد للمهنة، فلكن هنا يلجأ الموجه المهنى إلى استخدام أدوات القياس المختلفة للوقوف على مدى استعداد الفرد للمهنة التى يرغب فى الالتحاق بها، فبعض المهن على سبيل المثال لابد أن يتحلى المشتغلون بها بسمات شخصية معينة، ولذا فإن الموجه المهنى يطبق تلك الاختبارات على الأفراد . وبناء على نتائج تلك الاختبارات يتم إما توجيه الفرد الى الالتحاق بتلك المهنة . اذا توافرت شروط أخرى بالطبع - أو الابتعاد عن تلك المهنة .

ينطبق نفس الشئ على ميول الافراد حيث يستطيع الموجه المهنى أن يطبق اختبار الميول المهنية وعلى أساسها يستطيع أن يقارن ميول الفرد الحقيقية بالحد المقبول للالتحاق بالمهنة تتضح أهمية ذلك إذا أخذنا فى الاعتبار أن بعض الافراد قد يشعرون بميل زائف للالتحاق بمهنة معينة تأثرا بآراء ونصائح الوالدين والاصدقاء الذين قد يكونون فى الواقع أبعد ما يكونون عن تلك المهنة التى ينصحون غيرهم بالالتحاق بها . هذا كما أن بعض الشباب يلتحقون بأعمال مؤقته فى فترات العطلات الدراسة ويشعرون أيضا بميل تلك المهنة التى أمتهنوها مؤقته وبصورة لا يسمح لهم بتكوين فكرة شاملة عن المهنة .

ويرى ج همفريز – نقلاً عن عبد العزيز القوصى، أحمد زكى صالح – أنه من أجود الاختيارات التى يمكن استخدامها فى هذا الصدد هواختبار كودرا Kud-er Prefernde Recond, Vocetional Test والذى يقيس ميولاً مختلفة فيها :

الميل الخلوى : حيث أن الفرد الذى يميل إلى الحياة الخلوية يفضل العمل خارج نطاق المكتب ويميل الى الأعمال المتصلة بالحيوان والنبات، وتبرز هذه الميول بين الزارع وملاحظى الغابات والفلاحين .

الميل الميكانيكى : وينزع الافراد المنتمون إلى هذا المجال إلى التعامل مع الالات والأدوات والعدد وتبرز هذه الميول بين من يمهتون تصليح الساعات والميكانيكين والمهندسين .

الميل الحسابى : ويغلب هذا الميل على الأفراد المحبين للتعامل مع الأرقام ويظهر هذا الميل بجلاء بين المشتغلين بالاحصاء والصيارفة والمحاسبين .

الميل العلمى : ويميل أصحابه إلى حل المسائل والاستنتاجات واستنباط معلومات جديدة ويغلب ذلك على الأطباء والكيميائين وفنيى الاجهزة الدقيقة كالراديو والتليفزيون وغيرهم .

الميل الاقناعى : ويشيع هذا الميل بين مندوبى الدعاية والمذيعين والسياسيين والتجار والوعاظ وغيرهم ممن يفضلون الاتصال بالجمهور .

الميل الادبى : ويشيع بين الروائيين والمراسلين الصحفيين والمؤلفين والنقاد والمدرسين ويستدل علية من الأستمتاع بالقراءة .

الميل الفنى : ويعنى به تفصيل العمل اليدوى الابتكارى ويجلى بهذا الميل الرسامون والمثالون ومصمموا الازياء .

ويقيس اختبار كودر Kuder السابق العديد من الميول الاخرى مثل الميل الرياضى والتجارى والموسيقى والميل الكتابى وغيرهما ويتحدد من خلاله أنواع

المهن المختلفة التى تتناسب مع الأفراد الذين يحصلون على درجات عالية فى كل ميل من هذه الميول .

بالاضافة الى اختبارات سمات الشخصية واختبارات الميول التى يلجأ اليها الموجه المهنى عند توجيه الافراد إلى المهن المختلفة، هناك أيضا اختبارات القدرات المختلفة والتى يستطيع الموجه المهنى عن طريقها التنبؤ Prediction بمدى امكانية نجاح الفرد فى المهنة من عدمه وبالتالى يلتزم بتلك الاختبارات عند مساعدة الفرد على اختيار المهنة التى تتواءم وقدراته ولكن هناك بعض **الصعوبات التى تواجه عملية التوجيه عن طريق اختبارات الميول :**

الصعوبات الكامنة فى التوجيه عن طريق تحديد الميول :

على الرغم من أهمية الميول فى التوجيه الدراسى والتعليمى بصفة عامة، وفى التوجيه المهنى بصفة خاصة، حيث يقاس مدى نجاح الفرد فى مهنة ما وفى التحاقه بها بمدى ميله اليها إلا أن التوجيه المهنى عن طريق الميول تواجهه بعض الصعوبات من بين تلك الصعوبات أن بعض اختبارات الميول مثل اختبار كدور Kudor المشار اليه سابقاً لا يصلح إلا لقياس الميول فى مرحلة سنيه معينة دون غيرها حيث يستخدم للأفراد بين سن ٩ سنوات إلى ١٩ سنة ولايعول عليه فى المستويات العمرية الأعلى . وعلى أى حال فإن هذه المشكلة ممكن التغلب عليها باستخدام اختبار ميول آخر مثل اختبار ستروبخ Strong والمبنى على أساس أن أفراد المهنة الواحدة تجمعهم ميول واحده ويختلفون عن غيرهم وهو يستخدم لقياس ميول كل من الذكور والاناث (أنظر سيد غنيم ١٩٧٥).

ولكن المشكلة هنا هى صعوبة استخدام الميول المتعلقة بمهنة محددة فى عملية التوجيه مما يدعو إلى الاخذ بمجموعات الميول التى يربطها نوع من التشابه بالاضافة إلى ذلك قد لا يكون لدى الطلاب أو الأفراد فكرة واضحة عن ميولهم

فلا يشعرون فى بعض الاحيان بالرضى عما أسفرت عنه اختبارات الميول، وهنا يبرز دور الموجه المهنى بتبصيرهم بمعنى الميل وإهميته ويساعدهم على فهم العلاقة بين ما لديهم من ميول بالفعل وبين ما أظهرته نتائج الاختبارات فى الميول .

ثمة صعوبة أخرى قد تصادف الموجه المهنى عند تطبيق اختبارات الميول، وهى أن بعض الطلاب أو الأفراد لا يحصلون على درجة عالية فى الاختبار يستطيع الموجه أن يحكم بمقتضاها على بروز ميل معين دون غيره لديهم، أى أن الأفراد لا يظهر لديهم ميل محدد تجاه مهنة يعنيها . إن هذه المشكلة تواجه كلا من الموجه التربوى والموجه المهنى. إن مثل هؤلاء الافراد فى حالة التوجيه التربوى كثيرا ما ينتقلون من نوع من أنواع الدراسة إلى آخر بصورة تعوق نموهم الدراسى . وفى حالة التوجية المهنى نجد كذلك أنهم ينتقلون من مهنة إلى أخرى، الأمر الذى يدعو إلى ضرورة دراسة مثل تلك الحالات بقصد التوصل إلى حل لتلك المشكلة .

من الصعوبات كذلك التعارض بين ميول الافراد وقدراتهم، فليس بالضرورة أن ما يميل إليه كل الافراد يستطيعون النجاح فيه، فقد تكون هناك فجوة بين ميول بعض الافراد وقدراتهم واستعدادتهم. كثيرا ما يميل الافراد إلى عمل معين ولكنهم لا يمتلكون القدرات الخاصة التى يتطلبها هذا العمل، وهنا يبرز دور الموجه المهنى فى توجيه مثل هؤلاء الافراد إلى مجالات أخرى تتفق وإمكاناتهم وقدراتهم الخاصة.

٣ - تنمية قدرة الفرد المهنية :

تتضح أهمية هذا الجانب فى ضوء المتغيرات الحديثة للمجتمع المعاصر والذى يتسم بالتعقد والتغير وظهور المخترعات الحديثة فى عصر يعرف بعصر الانفجار التقنى Technological Explosion، فقد حققه التقدم التقنى فى القرنين السابقين تقدما قدر الذى حققه منذ فجر الحضارة، فأصبحنا نسمع اليوم عن علم

«السيبر نتيفا» Cybernatics وغزا الحاسب الآلى معظم مجالات العمل وظهرت الآلات الحديثة الدقيقة والمعقدة والتى تستطيع الواحدة منها أن تنجز فى وقت وجيز ما ينجزه عشرات الافراد فى وقت أطول لكل هذه المتغيرات انعكاساتها على المهن المختلفة ومدى تكيف الافراد مع هذه المهن كل ذلك يلقى بالمسئولية على عاتق الموجه المهنى والدور الذى يمكنه أن يقوم به لمساعدة أصحاب المهن المختلفة على التكيف مع تلك المهن فى ضوء المتغيرات المجتمعية والتقنية السابقة .

طرق قياس الميول :

تقاس الميول عادة إما عن طريق الاستفتاءات أو الاختبارات المقتنه أو عن طريق قوائم الملاحظة الدقيقة ولكن تعد الاختبارات المقننه أفضل وسيلة لقياس الميول، وفى مجال المهنة هناك بعض الاختبارات شائعة الاستخدام منها مقياس كودر والذى عرضنا له فيما سبق وكذلك اختبار سترونج Strong وأخيراً اختبار أمونز وآخرون Amons et al وستعرض فى الجزء التالى لمقياس سترونج والاستفتاء والملاحظة .

أ - مقياس سترونج :

يقوم هذا المقياس على أساس أن ميول الافراد فى مرحلة عمرية معينة ثابته لاتتغير، وعلى هذا فأفراد المهنة الواحدة تجمعهم ميول واحدة تفرق بينهم وبين افراد المهن الاخرى . وهذا المقياس عبارة عن اختبار يتكون بين ٤٠٠ سؤال تمثل النشاطات المختلفة فى المجالات العملية المختلفة وثم تقنين هذا الاختبار بتطبيقه على الافراد الناجحين فى ٣٩ مهنة مختلفة عن بعضها البعض، ثم تم تطبيقه على مجموعة أخرى من الأفراد فى نفس سن الافراد الناجحين وممن أقضوا ثلاث سنوات على الاقل فى تلك المهنة بنجاح .

وبعد ذلك قام واضع المقياس بمقارنه أداء أصحاب الـ٣٩ مهنة بأداء المجموعة الاخرى لبيان الفروق بينهما. ويستخدم مقياس سترونج لقياس ميول كل من

الذكور والاناث ومدى نضج الميول لديهم ويجيب الافراد على كل مفردة من الـ ٤٠٠ مفرده المصاغة على هيئة أسئلة موضحين ما إذا كانوا يفضلون النشاط الذى يمثله السؤال أم لا يفضلونه أم لا يهتمون به (لمزيد من التفصيل أنظر سيد غنيم ١٩٧٥).

ب - الملاحظة : Observation

يمكن كذلك قياس الميول عن طريق ملاحظة سلوك الافراد ملاحظة دقيقة حيث تتركز الملاحظة على طبيعة النشاط الذى يقوم به والوقت المنصرم فى القيام بهذا النشاط على الا يقتصر الملاحظ فى ملاحظته على مرة واحدة فقط بل لابد أن تكرر الملاحظة حتى يطمئن الملاحظ إلى أن الفرد يميل بالفعل إلى نشاط دون غيره ونفس الشئ يتم عن ملاحظة الطلاب بالنسبة للمادة الدراسية التى يميلون اليها .

لكى يمكن الاعتماد على الملاحظة لابد أن تتسم بالدقة ، والتكرار والتنوع فى الوقت الذى يتم فيه، حيث لابد من ملاحظة الافراد أو الطلاب فى وقت اللعب وفى وقت العمل ووقت الفراغ على أن تسجل الملاحظات فى بطاقة معده لهذا الغرض .

جـ - الاستفتاء : Questionnaire

وضع بعض المشتغلين بالميول والمهتمين بالكشف عنها وقياسها استفتاءات لذلك ومنها استفتاء كليتون للميول المهنية Kleeton حيث يصنف الميول على ثلاث أسس من حيث الميادين والأساليب والمستويات فهناك ميدان الميول الميكانيكية والفنية والعلمية وهناك الميول المستندة إلى الاساليب اللفظية والعملية وهناك الميول التى تتطلب مستوى مهارى عال واتقان فى الأداء .

مهام الموجه المهنى :

يتضح من كل ما سبق أن الموجه المهنى يلعب دوراً بارزا بالنسبة لكل من

الطلاب قبل الانخراط فى مهنة من المهن وبالنسبة للأفراد بعد اشتغالهم بتلك المهنة لمساعدتهم على التكيف مع تلك المهنة والنمو فيها أو لمساعدتهم على الاختبار قبل البدء ويمكن أن نحمل أهم الوظائف التى يقوم بها الموجه المهنى فيما يلى :

١ – تقديم العون للطلاب قبل الالتحاق بمهنة من المهن وذلك بتقييم استعدادات وقدرات الطلاب عن طريق دراسة حالتهم من حيث .

أ – محض قدراتهم بالاختبارات الملائمة .

ب – استعراض نوع التعليم السابق الذى تلقاه الافراد .

جـ– قياس مستوى ذكائهم لتحديد لمقارنته بالحد المطلوب للالتحاق بالمهنة.

د – مخص الخبرات العلمية السابقة للطلاب إن وجدت .

هـ– توضيح مجالات العمل التى تلائم الفرد فى ضوء دراسة حالته .

٢ – تبصير الطالب بالامكانات المتاحة فى بيئته الاجتماعية والمحلية وذلك عن طريق .

أ – تعريفهم بالتغيرات التى طرأت على مجالات العمل فى بيئته .

ب – التعرف على الأعمال والمهن والتى تنبع فيها آخرون من لهم قدرات واستعدادات مشابهة لقدراته .

جـ– إتاحة الفرص أقام الطالب بما بساعده على الالتحاق بالمهنة المتفقة مع قدراته واستعدادته .

د – تخطيط البرامج التدريبية المناسبة والتى من شأنها مساعدة الطالب على تنمية مهاراته وقدراته وميوله بما ينعكس على .

٣ – معالجة المشكلات التى قد يعانى منها الفرد يعد امتهانه لمهنة معينة لمساعدته على التكيف مع المهنه وذلك عن طريق .

أ – توعينة بكيفيه تلاقى بعض الاخطاء حتى يتحقق له النجاح فى المهنة

ب – اطلاعه على الخبرات الناجمة لمن مررا المشكلات المشابهه .

جـ– مساعدته على تجنب النواحى التى يعانى من قصور فيها اذا لم يستطيع مساعدته فى التغلب على نواحى القصور تلك .

د – مساعدته على استخدام قدراته إلى أقصى درجة ممكنة .

٤ – مساعدة الأفراد على النمو المهنى الفعال وذلك بما يلى :

أ – توعيته بالتطورات النقنيه المختلفة التى طرأت وتطرأ على المهنة .

ب – اطلاعه على خبرات الاخرين التنموية .

جـ– وضع برامج أثناء العمل للتدريب على الاتقان فى المهنة .

مشكلات التوجية التربوى المهنى :

سنعرض فى الجزء التالى المشكلات المختلفة التى تواجه عملية التوجية التربوى وعملية التوجية المهنى لأن الجانبين مرتبطان ارتباطا عضويا بالنسبة للمشكلات الناشئة من كل منهما لأنه على سبيل المثال يؤدى اخفاق الطالب فى دراسته خاصة فى مراحلها المتقدمه إلى التحاقه بمجال العمل والابتعاء عن مجال الدراسةوقد يؤدى به هذا التسرع فى ضوء غياب التوجيه الى امتهانه لمهنة قد لا تتفق فى الكثير من الأحيان مع سماته الشخصية وقدراته واستعداداته وميوله مما ينتج عنه فشله فى تلك المهنة الامر الذى ينعكس عليه انعكاساً سلبياً فى حياته العامة حيث يخرج الفرد فى هذه الحالة من اخفاق إلى أخفاق .

أ – مشكلة التوافق الدراسى :

تعد مشكلة التوافق الدراسى من المشكلات الحرجة التى يعانى منها بعض الطلاب حيث لا يستطيعون تحصيل مستوى ملائما من المعارف والمعلومات وبالتالى

يخفقون فى التوافق adjustnent مع جو المدرسة ويوصم هؤلاء الطلاب بأنهم بطيئوا التعلم أو أنهم ليسوا على قدر ملائم من الذكاء مما يؤثر فى توافقهم العام -adapta tion مع أقرانهم فى نفس المدرسة، بل وخارج جدران المدرسة كذلك . إن الموجه التربوى ذا الكفاءة يدرك أن أسباب تلك المشكلة قد تكمن فى أشياء كثيرة كالمحتوى الدراسى أو طريقة التقويم أو طريقة التدريس أو بيئه الطالب، وكما أوضحنا فى جزء التوجيه التربوى أن الموجه يمكنه مساعدة الطالب على التغلب على تلك المشكلة بالكيفية التى أوردناها فيما سبق .

ب - مشكلة التسرب من المرحلة الدراسية ولالتحاق بمهنة ما :

وترتبط هذه المشكلة ارتباطاً عضويا بالمشكلة السابقة وأنما الفصل بينهما لفرص الدراسة والتحليل فالاخفاق فى الدراسة اذا لم يقابل بالتوجية السليم تسرب المتعلم من الدراسة وقد يدفعه هذا إلى الإلتحاق بمهنة قد لا تتوافر لديه معلومات أو دراية كافية عنها مما يلقى بالعبء على الموجه لمساعدته على اختيار نوع المهنة الملائم وكذلك بالمسئولية على الموجه التربوى لتوجيهه إلى اتمام دراسة والتغلب على ما يواجهه من مشكلات فيها .

جـ - مشكلات اختيار المهنة :

بعد الانتهاء من مرحلة الدراسة التى تؤهل الطالب إلى الألتحاق بمهنة معينة قد يتوجه إلى المهنة نتيجة لارضاء رغبات الوالدين أو نتيجة لما سمعه من الاصدقاء والأقارب بخصوص تلك المهنة دون التأكد من مدى ملائمة قدرته العامة وقدراته الخاصة لتلك المهنة وهنا يبرز دور الموجه المهنى فى اعداد الفرد بالمعلومات الكافية بخصوص تلك المهنة ومتطلباتها الجسمية والعقلية والأجتماعية، ويلجأ الموجه هنا إلى استخدام المقاييس التى ذكرناها فيما سبق من اختبارات واستفتاءات تقيس الميول وسمات الشخصية لتحديد مدى التنبؤ بنجاح الفرد مستقبلاً فى تلك المهنة من عدمه .

د – مشكلة التوافق المهنى :

وترتبط هذه المشكلة بالتفاعلات بين الفرد والزملاى فى العمل وبين الفرد ورؤسائه فى العمل وبين الفرد ومدى قدراته على التعامل مع الالات الحديثه، ومما هو جدير بالذكر كما أشرنا أن العصر الحالى المتسم بالتقدم التقنى السريع والمعقد قد يؤثر تأثيرا سلبيا على مدى نجاح الفرد فى المهنة. وهنا يبرز دور الموجه المهنى والمتمثل بتبصير الأفراد بأبعاد المشكلة ومساعدة الفرد على التوصل إلى حل لها نابع من ذاته، وقد يلجأ الموجه هنا إلى وضع برنامج تدريبى لا نجاح التوافق المهنى .

مراجع الفصل التاسع

١- أحمد زكى صالح: علم النفس التربوى، النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٧٩.

٢- أحمد زكى محمد، عبد العزيز القومي: التوجية المهنى للشباب (مترجم). النهضة المصرية، القاهرة ١٩٨٧.

٣- حامد عبد السلام زهران: التوجيه والإرشاد النفسى. عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨٠.

٤- سعد جلال: التوجيه النفسى والتربوى والمهنى. دار المعارف بمصر، ١٩٦٧.

٥- سيد خير الله، محمد مصطفى زيدان: القدرات ومقاييسها. الانجلو المصرية، القاهرة.

٦- يوسف مراد وآخرون: ميادين علم النفس النظرية والتطبيقية. (مترجم) دار المعارف، القاهرة، ١٩٧٧.

7- Dau, D.C. (1966): Career Choices of High and Low Creative Thinkers. Vocational Guidance Quarterly, 15 (2).

8- Sjoberg, L. (1983) Interests Achievement and Vocational Choice. J. of Sci., 5.

9- Torrance, E.P. (1962): Guiding Creative Talent. Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall Inc.

الفصل الثالث عشر

تنمية المهارات النفسية والاجتماعية للأطفال والمراهقين

إعداد

أ.د. محمود عبد الحليم منسى

مقدمة :

للمدرسة دور هام فى تنمية المهارات النفسية الإجتماعية Psychosocial Skills للتلاميذ وذلك عن طريق مراعاة مطالب النمو النفسى والاجتماعى الطبيعى لهم وتدريبهم على تجنب المشكلات النفسية الاجتماعية الناجمة عن التغيرات البيئية المعاصرة مثل التلوث البيئى (تلوث الماء والهواء والمياه) والزحام والضوضاء وغيرها من المشكلات الناجمة عن التقدم التقنى فى المجالات الصناعية والتكنولوجية والنووية كما تسهم المدرسة فى تنمية المهارات العقلية والاجتماعية التى تساعد تحسين قدرات التلاميذ التعليمية وسلوكهم الاجتماعى ويمكن للمدرسة الاهتمام بما يلى:

١ ـ تنمية السلوك الاجتماعى Social Behaviour للتلاميذ مع الاهتمام بخصائصهم الذاتية.

٢ ـ تزويد التلاميذ بأساليب استراتيجية التعامل مع الضغوط النفسية الاجتماعية التى يمكن أن تواجههم فى الحياة اليومية.

٣ ـ مساعدة التلاميذ على بناء مصادر للتأييد الاجتماعى Social Support من خلال تنمية العلاقات الايجابية المتبادلة بين الأقران فى المدرسة وخارجها.

٤ ـ تنمية فهم التلاميذ لذواتهم والتقدير الصحيح والموضوعى لذواتهم Self Steem وهو التقدير الذى يتفق مع الواقع وتنمية كسب الذات

Self Worth لديهم بالاضافة إلى تنمية المفهوم الايجابى نحو الذات Self Concept عند التلاميذ وكذلك تنمية الثقة بالنفس Self Confidence لديهم.

٥ ـ تنمية السلوك الصحى Health Behaviour للتلاميذ وتدريبيهم على اكتساب العادات الصحية السليمة فى طريقة الجلوس على المقاعد فى المدرسة وعند الاستذكار واستخدام الأجهزة والأدوات التعليمية وغيرها من العادات الضرورية للحياة.

وفيما يلى عرض لبعض المهارات النفسية الاجتماعية الضرورية للتلاميذ:

المهارات النفس اجتماعية التى تساعد على تجنب المشكلات التى يمكن أن تواجه تلاميذ المدارس:

يمكن تنمية مهارات التلاميذ فى مواجهة المخاطر الناجمة عن بعض المشكلات المعاصرة مثل:

١ ـ الأدمان وتعاطى العقاقير drugs والمشروبات الروحية alcohol والتدخين tobacco والمخدرات.

٢ ـ القلق والاكتئاب anxiety and depression

٣ ـ حمل المراهقات (الزواج المبكر للفتاة)

٤ ـ العدوان agression والسلوك العدوانى والعنف والأرهاب.

٥ ـ السلوك والانتحارى sucidal behaviour

٦ ـ التسرب من المدرسة School Dropout

٧ ـ التطرف الفكرى واعتناق بعض الأفكار الهدامة.

* المهارات النفس اجتماعية الضرورية والتى تسعى المدرسة إلى تنميتها لدى التلاميذ:

* من أهم المهارات النفسيه الاجتماعية الضرورية لتلاميذ المدارس مايلى:

١ ـ مهارات الاتصال Communication

٢ ـ مهارات مقاومة الضغوط Pressure Resistance

٣- مهارات بحث المخاطر وتحقيق الامان.

٤- مهارة تنمية السلوك الاجتماعى.

٥ ـ مهارات اتخاذ القرار Decision making

٦ ـ مهارات حل المشكلات Problem solving

٧ ـ مهارات التعايش مع الضغوط والقلق.

٨ ـ مهارات التفكير الناقد Critical Thinking

٩ ـ مهارات تكوين العلاقات الشخصية Interpersonal

١٠ ـ مهارات توكيد الذات Self Assertiveness

١١ ـ مهارات مكافحة الانفعالات Coping with Emotions

١٢ ـ مهارات التوافق الاجتماعى Social Adjustment

١٣ ـ مهارات الوعى بالذات Self Awareness

وفيما يلى عرض لبعض المهارات سالفة الذكر بشئ من التفصيل حتى يستطيع الطالب المعلم أن يدرب تلاميذ عليها.

تنمية مهارات الاتصال:

يلعب الاتصال دور هام فى النمو الاجتماعى بعامة، وفى نمو العلاقات الانسانية بخاصة. والاتصال Communication هو أحد أهم العوامل المرتبطة بالصحة النفس إجتماعية والمدرسية للتلاميذ نظراً لأنه يرتبط بصحة التلميذ المدرسية.

ويقصد بالاتصال أنه مشاركة الفرد لما يفكر فيه ومايشعر به مع فرد آخر.

ويمكن أن يتعلم الفرد كيفية الاتصال بالآخرين بحيث يستطيع أن يتوافق اجتماعيا مع زملائه وأقرانه وأفراد عائلته. فعندما يتصل الفرد بالآخرين بوضوح فإنه يكون قادراً على مشاركتهم والارتباط بهم بطريقة جيدة ويستطيع أن يكون علاقات اجتماعية سليمة معهم.

ولكى يتصل الفرد بالآخرين اتصالا جيداً فإنه ينبغى عليه أن يكتسب عدة مهارات نفس إجتماعية ضرورية لهذا الاتصال الجيد ومن أمثلة هذه المهارات مايلى:

١ ـ التحدث بصوت مرتفع بالدرجة التى تجعل الآخرين يسمعونه

بوضوح، فالصوت شديد الانخفاض يجهد الذين يستمعون إليه والصوت شديد الارتفاع يزعجهم.

٢ - اختيار الكلمات بعناية بحيث يفهم الآخرون ماالذى يحاول قوله بالضبط.

٣ - أن يكون قادراً على التعبير عن مشاعره بدقة.

٤ - أن يكون حريصا على أن يقول الفاظه بحيث لايؤلم بها مشاعر الآخرين.

٥ - يستمع بعناية عندما يتحدث الآخرين.

٦ - يلاحظ أفعال الآخرين وتفاعلاتهم عندما يتحدثون.

٧ - أن يتأكد من أن الآخرين يعرفون أنه يستمع إليهم باهتمام.

٨ - أن يتذكر الأشياء التى قيلت له سابقاً.

٩ - أن يكون قادراً على تكرار مايسمعه بدقة.

١٠ - لايكرر مايقال له بطريقة سرية لأى شخص آخر غير الذى قاله.

أولاً - قول الأحاديث بوضوح:

يوجد شيئين يمكن عملهما للتأكد من أنك تتحدث بوضوح وهما:

١ - أن تتحدث دائما بصوت مرتفع بالدرجة التى تجعل الآخرين يستمعونك جيداً، وإذا كنت تتحدث مع مجموعة من الناس، فإنه يمكنك أن تسأل عما إذا كان صوتك مرتفع بدرجة مناسبة لهم أم لا.

٢ ـ أنظر للشخص أو الأشخاص الذين يستعمون إلى حديثك، وإذا كنت تتحدث مع مجموعة فحرك عينيك لتنظر إلى كل فرد فى المجموعة على حدة، فإن الاتصال بالعينين يحسن عملية الاتصال بعامة.

ثانياً ـ اختيار الكلمات المناسبة والتى يفهمها الآخرون:

بالاضافة إلى التحيث بوضوح، فإنه من الضرورى أن يفهم الآخرين مايقال، ومن المهم أختبار الكلمات بعناية وأن يقول الفرد بالضبط مايعنيه. فلا ينبغى عن الناس أن يتجهوا للتخمين لأنهم يمكن أن يخمنوا المقصود بما يسمعوه خطأ وفيما يلى مثال لذلك:

يتناول أمير ووالدته وجبة غذاء، فسألته والدته عما كانت عليه أحوال المدرسة فى ذات الصباح، وأجاب أمير بأنها كانت سيئة.. فلم تفهم والدته ماذا يقصد بذلك لأنه لم يقدم لها بيانات كافية عن يومه المدرسى. فسألته مرة أخرى ماذا تقصد ؟ فقال لها فقدتها اليوم. ومازالت والدة أمير فى حيرة لأن إجابة أمير مازلت تمثل لغزاً بالنسبة لها وكان على أمير أن يجيب على والدته إجابة واضحة فيحكى لها عما حدث له فى الصباح فيقول لها إنه يوم سيئ لأننى فقدت حقيبة كتبى، وإننى فى حاجة لهذه الكتب لاستذكار دروسى وأداء واجباتى المنزلية. وهنا يتضح لنا ان توفير المعلومات الكافية الواضحة تجعل فهم الحديث أسهل.

ثالثاً ـ التعبير عن المشاعر:

غالبا مانميل إلى الافتراض بأن الشخص الذى نتصل به يعرف عن موضوع الاتصال مثل ما نعرفه عن هذا الموضوع، ولكن عادة لاتكون الحالة كذلك ومن الضرورى إذن أن نتعلم أن نضع أنفسنا فى موضع الذين نتعامل معهم.

وإذا فعلنا ذلك فإننا نتعاطف Empathy معهم وإذا تعاطفنا فإن اتصالنا بهم يكون أكثر فعالية.

رابعا ـ اختيار الألفاظ:

يتبقى أن يختار الفرد وهو يحادث الآخرين الفاظه بعناية بحيث لاتؤذى مشاعرهم وأن يمتنع عن قول الألفاظ التى لاتلقى استحساناً من المستعمين.

خامسا ـ الاستماع Listening

إذا تحدث شخص كل الوقت ولم يستمع فإن الآخرين ينتابهم شعور بالضيق ويشعرون بالرغبة فى ترك المكان. وفى هذه الظروف تكون المشاركة مستحيلة، وفيما يلى ستة طرق تساعد الفرد لكى مستمعاً جيداً.

١ ـ أن يوجه الفرد انتباهه لكل مايقال:

فالفرد لا يمكن أن يفكر جيداً فى موضوع وأن يستمع جيداً فى نفس الوقت لموضوع آخر، فإنه من الصعب عليك أن تستمع إلى مايقال لك فى أثناء قراءاتك لقصة وإستمتاعك بها.

٢ ـ وجه انتباهك للكلمات التى تستخدم فى الحديث:

سألت رشا غادة أن تحضر اليها لقضاء إجازة نهاية الأسبوع معها، يمكن أن تقول غادة «أنا غير متأكدة إن كنت أستطيع الحضور» . أو تقول «أنا متأكدة من أن والدتى ستوافق على حضورى» . فالكلمات التى تستخدمها مهمة للغاية . فكلا التعبيرين يختلفان تماماً عن بعضهما .

٣ ـ أستمع بعينيك:

فالحركات والأفعال تكون أقوى من الصوت ومن الكلمات فى التعبير عن سماع الحديث وفهمه، و من الحركات الشائعة الابتسامة أو هز الرأس أو الاشارات بالعين أو باليد فعندما يسأل المدرس تلميذاً عما إذا كان قد فهم مسألة رياضية فإنه يمكن أن يجيب بنعم ثم يقوم بهز الكتف أو طأطأة الرأس . وفى هذه الحالة تكون الإجابة نعم والاشارة لاتعبر عن ذلك .

٤ ـ الاستماع بالاحساس:

حاول أن تركز على كيفية شعور الأفراد بما يقولونه من أحاديث هامة . ومثال ذلك افترض أنك سألت خالد أن يأتى إلى منزلك بعد انتهاء اليوم الدراسى وأنه أجاب عليك «عندى تدريب فى النادى» فيمكنك أن تشعر أن خالد يفضل التدريب فى النادى فى النادى عن زيارة منزلك .

٥ ـ الاستماع لنبرات الصوت:

يمكن أن يقول الفرد نفس الكلمات ولكن عندما يغير نبرات صوته عند إلقاء هذه الكلمات فإن هذه الكلمات تحمل معنى آخر .

والمثـال التـالى يوضح هذه الفكرة فى كل حـالة مـا يأتى يرفع المتحدث صوته فى كلمة واحدة.*

هو يرغب فى سؤالك.

هو يرغب فى سؤالك.

هو يرغب فى سؤالك

٦ - توفير التغذية المرتدة:

والتغذية المرتدة Feedback هى إعلان البيانات التى تستقبلها وأحد الطرق التى توضح ذلك هى أن تكرر الذى سمعته. فعلى سبيل المثال خالد يقول لرشا «لقد تأخر أتوبيس المدرسة عن موعده بساعة واحدة وذلك بسبب المطر فتستخدم رشا التغذية المرتدة لتظهر أنها كانت تستمع لخالد جيداً فتقول لابد أن الشارع قد كان مزدحماً بسبب المطر مما أدى إلى تأخر أتوبيس المدرسة».

وفى بعض الأحيان تستخدم حركة الجسم للتعبير عن التغذية المرتدة، فمثلا عندما يقص أحد الأفراد قصة طريقه، فإن التغذية المرتدة هنا تكون بضحك المستمعين أو إبتساماتهم.

والمشاركة فى المشاعر الطيبة يمكن أن تحسن الاتصال مع الآخرين. وعندما يتحدث الفرد عن مشاعره الطيبة للآخرين من أقاربه أو أصدقائه فإنهم يشعرون بالسعادة ويشاركونه هذه المشاعر ولكن

* الكلمة التى يرفع صوته فيها هى الكلمة التى تم وضع خط أسفلها.

عندما يبالغ الفرد فى التعبير عن مشاعره وعما حققه لنفسه فإنه يقلل من هذا الاحساس لديهم لأنهم سريعا ما يشعرون بالضيق والملل من كثرة المبالغة.

٧ - التعبير عن الحب:

وهذا النوع من الاتصال الذى يعتمد على تحسين المشاعر، فالشعور بالحب يمكن أن يشترك فيه الوالدان والأخوة والأخوات أو الأصدقاء وفيما يلى بعض الأمثلة.

تحب مروة والديها، ولكنها لاتعبر عن مشاعرها تجاههما صراحة، هى تحاول قصارى جهدها لاسعادهما فى حين لايقدر لها والداها هذه المشاعر الضمنية.

فى عيد ميلاد رشا وصلتها بطاقة تهنئة من أخيها خالد يقول لها فيها «بالحب والتمنيات الطيبة» وهذا يعبر عن مشاعر خالد الطيبة تجاه شقيقته رشا.

خالد ومحمد صديقان، انتقل محمد وأسرته للمعيشة فى منطقة بعيدة، اتصل خالد بمحمد وقال له «إننى أفتقد الوقت السعيد الذى كنا نقضيه معاً».

ليس المطلوب من الفرد أن يخمن حتى يعرف إحساسات الآخرين تجاهه.

إنه من المهم أن نعرف أن كل فرد يحتاج أن يعرف إهتمام

الآخرين به، وعليه فإنه من الضرورى أن يشارك الفرد مشاعر الحب مع والديه وبقية أعضاء الأسرة والأصدقاء.

لغة العواطف Emotions :

تختلف أنواع المشاعر بين الناس. فإذا وقع شخص من على دراجته جرحت رجله، فإنه يشعر بالألم، وإذا لمس الشخص إناء ساخن موضوع على الموقد فإنه يشعر بلسعة شديدة فى يده مما يسبب له الألم الشديد. وإذا رأى شخص صديق يحبه فإنه يشعر بالفرح والسعادة.

والمشاعر الداخلية للفرد يصعب فهمها أو التعرف عليها لأننا لايمكن أن نراها أو نسمعها.

أنواع العواطف:

العواطف هى مجموعة من المشاعر التى تحدث داخل الفرد. وللأفراد أنواع مختلفة من العواطف فيما يلى بعض الأمثلة للعواطف.

- صفاء خائفة لأنها ستلقى كلمة أمام زملائها فى طابور الصباح بالمدرسة، وخوف الشخص يأتى من أى موضوع أو من أى خطر يمنعه من أداء العمل المرتبط بهذا الموضوع بطريقة جيدة.

- أكمل غاضب لأن ضياء قال عنه شئ غير حقيقى. ومشاعر الفرد الغاضبة فى مثل هذه الحالة يعبر عنا بمشاعر العداء الشديد الناتجة عن تألمه وغضبه من الشخص الذى تحدث عنه كذبا.

- تشعر مروة بالذنب عندما تشاهد التليفزيون وتترك واجباتها المدرسية فالفرد يشعر بالذنب عندما يشعر بأنه فعل شيئا خاطئاً.

ـ أحمد سعيد لحصوله على درجة عالية فى إمتحان مادة العلوم .. فعندما يكون الفرد سعيداً فإنه يشعر بالفرح والسرور.

ـ يكره محمود السجائر لأن الدخان الناتج عنها يضايقه ويجعله يكح.. فعندما يكره الفرد شئ ما فإنه يشعر بعدم الرغبة فيه.

ـ تغار غادة لأن شقيقها محمد حصل على هدية قيمة فى عيد ميلاده .. فعندما يغار الفرد فإنه يشعر بأنه ينبغى حصوله على ما حصل عليه الشخص الآخر.

ـ تحب أميرة جدتها بالرغم من أنهما يقيمان خارج المدينة التى تقيم فيها .. فعندما يشعر الفرد بالحب فأنه يكون راغبا بشدة فى هذا الفرد أو فى الشئ الذى يحبه.

ـ عادل حزين لأن صديقه توفى بالأمس، فالفرد الذى يشعر بالحزن هو الذى يشعر بأنه غير سعيد.

ـ تأسف ماجدة لأنها أبدت ملاحظة جعلت صديقتها هدى تشعر بالضيق، فالفرد الذى يشعر بالأسف يعتذر عما فعله.

إظهار العواطف:

توجد عدة طرق لإظهار عواطف الفرد، ففى بعض الأحيان يعبر الفرد عن عواطفه لفظياً وفى البعض الآخر يعبر عن عواطفه بطريقة سلوكية، وفيما يلى بعض الأمثلة التى توضح كيف يعبر الأفراد عن عواطفهم.

- حصل شقيق رشا (خالد) على جائزة التفوق الدراسى، أعطت رشا لشقيقها خالد هدية وقالت له ألف مبروك.

- محمد يبتسم ابتسامة عريضة عندما يفوز فى مبارة المصارعة الحرة.

- بكى على عندما علم بوفاة جده.

يقال أن حركات وجه الفرد وجسمه تعبر عن ٦٥٪ مما يعشر به أو يقصده. ولذلك فإنه لكى تفهم مشاعر أو عواطف الآخرين فإنه من الضرورى أن نتعلم كيف نلاحظ هذه المشاعر أو تلك العواطف من حركات وجوههم وأجسامهم.

التعامل مع العواطف:

أنه من الضرورى أن يتعلم الأفراد كيفية التعامل مع العواطف أو المشاعر بطريقة صحيحة. فلا ينبغى على أحد أن يحاول إخفاء مشاعره، وفى نفس الوقت لاينبغى على الأفراد أن يجعلوا مشاعرهم أو عواطفهم تتحكم فى سلوكهم. وتوجد عدة طرق للتعامل مع مشاعر أو عواطف الفرد، فعندما يمر الفرد بخبرة عاطفية فإنه من الضرورى الإجابة على الأسئلة الأربعة التالية:

- ماهذا الاحساس الذى أشعر به ؟

- لماذا أشعر بهذه الطريقة ؟

- كيف أتعامل مع هذا الشعور ؟

ـ ماأفضل سلوك يمكن عمله فى هذه الحالة ؟

وفيما يلى مثال للتعامل مع العواطف:

قالت سعاد شئ غير لطيف عن سوزان حيث كانت مشاعر سعاد مؤلمة نحو سوزان ولكنها تحدثت مع سوزان واخبرتها بما قالته ولم تشركها معها فى هذه المشاعر. أنها ارادت أن تخفى مشاعرها المؤلمة بالرغم من شعورها الحقيقى بالألم.

١ ـ ماهو شعور سوزان ؟ شعورها مؤلم.

٢ ـ لماذا تشعر سوزان بالألم ؟ لأنها شعرت بأن سعاد قد قالت شئ غير لطيف عنها.

٣ ـ كيف يمكن لسوزان أن تتعامل مع مشاعرها ؟

يمكن لسوزان أن تقول لسعاد «أن ماقلتيه قد سبب الى إيذاء لمشاعرى» أو يمكن لسوزان أن تخفى مشاعرها أو يمكن أن تقول سوزان لسعاد شئ غير طيب كما قالت سعاد لها ينبغى على سوزان أن تشارك الآخرين فى مشاعرها المؤلمة حتى يكون تعاملها مع هذه المشاعر صحيحاً.

وإنه من غير المفيد أن تقول سوزان شيئاً غير طيب لسعاد إنه من الضرورى أن تتذكر أن العواطف يمكن أن تكون صحيحه عن طريق التعلم، أى يتعلم الفرد مع المشاعر، تخبئة مشاعر الأفراد وجعلهم يأخذون ضبط سلوكهم إن ينتج عن ضعف صحة عواطفهم، وفى كثير من الأوقات ينبغى أن يشعر الناس بالسعادة مع أسرهم وأصدقائهم.

وكون الفرد سعيداً فإن ذلك يعبر عن الصحة العاطفية الجيدة له ولكن توجد أوقات يشعر فيها الفرد بأنه غير سعيد، وإذا كان لايستطيع التعامل مع المشاعر غير السعيدة التى تواجهه بمفرده فإنه من الأفضل أن يجد مساعدة الأباء والمعلمين أو أفراد الأسرة وهم أفضل من يستطيع المساعدة فى هذه الحالة.

مقاومة الضغوط النفسية Psyschological Presures :

الضغط النفسى يجعل الفرد مشدوداً ومثقل من الناحية الجسمية أو من الناحية العقلية، ويمكن تعريف الضغط على أنه رد فعل الجسم لأى مطالب وهذه المطالب يمكن أن تكون جسمية أو عقلية.

وفيما يلى بعض الأمور التى يمكن أن تشكل ضغوطاً على الفرد:

- ألقاء حديث أمام الزملاء فى أحد المناسبات.
- المرض الشديد.
- المجادلة الشديدة مع أحد الأصدقاء أو أحد الزملاء.
- عدم تناول وجبات الافطار أو الغذاء.
- الاقامة فى منزل مملوء بالضوضاء الشديدة أو الزحام الشديد أو كلاهما.
- عمل أى شئ لأول مرة.
- القلق على المستقبل أو قلق الامتحان.

وكل نوع من أنواع الضغوط أو كل شئ يسبب ضغط على الانسان

ينتج عنه تغـيـر فى الجـسم ويمكن أن يتـألم القلب وتزداد ضـرباته ويضطرب التنفس أيضا. وتفرز الغدة الأدرينالية هرمون الأدرينالين. ويسبب هرمون الأدرينالين إفراز الكبد للسكر فى الدم أكثر من المعتاد مما يعطى للفرد طاقة أكثر.

كيفية مواجهة الضغوط:

نظراً لأن الضغوط الشديدة تسبب آلام للفرد وتعرضه للمخاطر فإنه من الضرورى أن يتجنب التعرض لها وفيما يلى عدة اقتراحات لمواجهة هذه الضغوط:

١ ـ لاتفعل عدة أشياء فى نفس الوقت.

٢ ـ عندما تنشغل بعدة أشياء فإنك تقلق من أجل عمل كل شئ من الأشياء.

٣ ـ خطط يومك وقرر ما الأشياء التى ينبغى عملها فى كل وقت من أوقات اليوم.

٤ ـ أعط نفسك وقتا للراحة والاسترخاء كل يوم.

٥ ـ احتفظ بجسمك صحيحاً، وينبغى أن تحصل على وقت كاف للنوم وأن تتناول طعام جيد ومناسب فى كل وجبه من الوجبات الغذائية.

٦ ـ عندما تواجه مشكلة فإنه ينبغى عليك أن تفكر فى ثلاثة أو أربعة حلول ممكنة، فحل المشكلة يكون أسهل كلما تعددت بدائل الحل ولايوجد لأى مشكلة حل واحد فقط.

٧ ـ جرب الحل الذى تقرر أنه كان أفضل أختيار لك والذى يمكن أن يحل المشكلة التى تواجهها.

٨ ـ عندما تشعر بالضغط، ولاتعرف ماذا تفعل، فإنه من الأفضل أن تتحدث من أحد أصدقائك فى موضوع آخر بعيد عن الموضوع الذى سبب لك ضغطاً.

٩ ـ وعندما تتدرب على مواجهة الضغوط فإن ذلك سيقلل من الألم الجسمى لديك.

مهارات تجنب المخاطر وتحقيق الأمان:

كانت حوادث المرور التى تؤدى إلى الإعاقة أو الوفاة وكذلك حوادث الموت بشتى أنواعها من بين أقدم مشكلات الانسان الصحية. وعبر القرون حدث بعض النجاح فى تحقيق الأمن فى مواجهة مخاطر البيئة المختلفة، ولكن الانسان لم ينجح كثيرا فى تغيير أو تعديل أنماط سلوكه الشخصى الذى يسبب الحوادث أو يؤدى إليها. وتشير الدلائل إلى أنه كلما زادت المدنية والتطور كلما ازدادت أنانية الانسان وتمركزه حول ذاته وكلما زادت قسوته على الطبيعة لتحقيق مطامعه المتزايدة، ومن أمثلة السلوك غير المسئول عند استخدام السيارات والدراجات البخارية والقوارب بطريقة غير صحيحة مما يؤدى إلى حدوث كثير من الحوادث المرورية، وأيضا الاهمال فى إستخدام الأجهزة الكهربية، فى المنازل والمصانع مما يؤدى إلى حدوث الحرائق والاهمال وعدم الدقة فى استخدام المفاعلات النووية التى تؤدى إلى التسرب الاشعاعى الذى يضر بالانسان والحيوان والبنات على حد سواء.

ولما كان مفهوم الأمان يتضمن التحرر من الأخطار فإن أى برنامج يهدف إلى تنمية وتحسين مستوى الأمان لحماية الانسان من الأخطار لابد من أن يركز على تقليل المخاطر اليومية التى تواجه الانسان فى حياته اليومية والتركيز على المقاييس المعيارية التى يمكن الالتزام بها للتأكد من عدم إيذاء الانسان فى كل المواقف التى يواجهها نتيجة التعامل مع المتغيرات البيئية المختلفة. وهذه المقاييس تتضمن تعديل

مـخطط للسلوك الانسانى وتعديل فى شروط البيئة وظروفها بما يحقق الأمان للانسان.

والحوادث اليـومية التى تحدث للانسان مثل تدمير الممـتلكات أو إصـابة الإنسان أو وفـاته نتيجة الحادث لايمكن أن تحدث إلا إذا كـان هناك خلل في السلوك الانسانى أو شروط بيئية غير آمنة أو خليط من الاثنين معا مما يؤدى إلى تتابعات لمشكلات اجتماعية اقتصادية أو نفسية ففى الجانب الاجتماعى تؤدى المشكلات الناتجة عن الحادث إلى مشكلات اجتماعية نتيجة فقد أحد الاشخاص المهمين فى الأسرة أو اصابتـه إصـابات خطيرة. وفى الجانب الاقتصادى ممكن أن يؤدى الحادث إلى تدمير الممتلكات أو وفاة العائل الوحيد للأسرة والجانبان الاجتماعى والاقتصادى يؤثران تأثيرا بالغا فى الجانب النفسى حيث يصاب أفراد الاسرة التى يقع فيها الحادث ببعض الاضطرابات النفسية.

ومن أهم أسباب السعى لتحقيق الأمان هو تجنب الألم وعدم الراحة وفقدان الممتلكات أو التتابعات الاجتماعية الاقتصادية والنفسية بالاضافة إلى حماية حياة الانسان والمحافظة عليه وعلى ممتلكاته.

وفيما يلى بعض الأسباب التى تؤدى للحوادث:

١ ـ المعلومات غير الكافية.

٢ ـ الاتجاهات غير الصحيحة أو الممارسات والعادات الخاطئة.

٣ ـ السلوك غير الآمن.

٤ ـ المهارات غير الكافية.

٥ ـ مخاطر البيئة أو الكوارث الطبيعية.

التربية من أجل الامان:

التربية من أجل الامان Safety Education هى مجموع الخبرات التى تؤثر إيجابيا فى المعلومات والاتجاهات والممارسات الصحية التى تؤدى إلى حياة صحية سليمة. وينبغى أن تساعد الدروس أو الموضوعات الدراسية التى يتلقاها التلميذ فى المدرسة على تنمية الفهم الكامل لمسئوليات التلميذ نحو نفسه ونحو الآخرين فى مجال الوقاية من الحوادث.

وفى كل درس من دروس التربية من أجل الأمان ينبغى التركيز على الاهتمام بالجوانب المختلفة للأمان فى الحياة مع التركيز ليس فقط على المعلومات المرتبطة بالموقف الذى يواجهه الفرد، وإنما نركز على اتجاهات وممارسات المجتمع، فى حالات الأمان وفى حالات عدم الأمان.

وعند تخطيط الدروس عن الأمان ينبغى مراعاة أنه من الضرورى أن نبدأ بمفهوم بسيط ثم تطوره فالمفاهيم النفسيه المختلفة مثل مفهوم الغضب والاحباط والخطر والاصابة.. يمكن استخدامها فى تطوير دروس لتوضيح اثار الأحداث اليومية الناجمة عن عدم الأمان. ففى ارتياد المواصلات (سيارة ـ اتوبيس) ينبغى اتباع مايلى حتى يتحقق الأمان:

١ ـ لاتتحدث مع السائق ولاتحاول تشتيت إنتباهه.

٢ ـ عدم الجلوس بطريقة خاطئة على مقاعد السيارة أو الاتوبيس.

٣ ـ لاتقف عندما تتحرك السيارة.

٤ ـ لاتخرج رأسك أو ذراعيك من نافذة السيارة أو الأتوبيس.

٥ ـ أغلق باب السيارة جيداً من الداخل.

٦ ـ لاترفع صوت المذياع أو المسجل بشدة داخل السيارة أو الاتوبيس.

وعند استخدامك لسيارة خاصة يحسن اتباع وسائل الأمن التالية:

١ـ تأكد من سلامة السيارة قبل قيادتها (تأكد من سلامة الاطارات ـ البطارية ـ كفاية المياه والزيوت والبنزين ـ الفرامل).

٢ ـ تأكد من أنك تحمل رخصة السيارة ورخصة قيادتها.

٣ ـ لاتقود السيارة إذا كنت تشعر بدوار أو عندما تكون غير قادر جسميا على قيادتها.

٤ـ عند تناول أدوية مهدئة أو عقاقير تؤثر على درجة الوعى فلابد من عدم قيادة السيارة إلا بعد زوال أثر هذه الأدوية أو تلك العقاقير.

٥ ـ لاتنشغل بالحديث مع الراكبين معك فى السيارة بالأحاديث وركز انتباهك فقط لقيادة السيارة.

٦ ـ اتبع قواعد المرور بدقة من حيث أماكن الانتظار والاشارات الضوئية والسرعة المحدودة.

٧ ـ لاتترك السيارة أسفل أماكن خطرة كالمنازل الآيلة للسقوط أو المنازل تحت الانشاء.

مهارات اتخاذ القرار:

تعد مهارات اتخاذ القرار من المهارات الضرورية لكل انسان لأنه يحتاج إلى اتخاذ قرارات فى جميع شئون حياته، فالقرار الواضح المحدد تحديداً دقيقاً يساعد الفرد على تحقيق أهدافه وبالتالى يسهم فى تحقيق أهداف المجتمع. وتوجد عدة مهارات لاتخاذ القرار يمكن إيجازها فيما يلى:

١ ـ صياغة القرار: ينبغى على متخذ القرار أن يصيغ قراراته بعبارات صريحة ومحددة وواضحة المعنى، فغموض العبارات التى يصاغ بها القرار تجعل القرار غير واضح أو غير محدد وبالتالى يصعب تنفيذه.

٢ ـ اقتراح بدائل متعددة لصياغة القرار: فلا ينبغى أن يكون هناك جمود فى ألفاظ أو عبارات القرار، ويحسن اقتراح أكبر عدد من البدائل الممكنة لصياغة القرار بما يتيح فرص المرونة المناسبة لتحقيق هدف القرار.

٣ ـ التحقق من المعلومات الضرورية والحقائق اللازمة لصياغة القرار صياغة دقيقة وواضحة بحيث يتضمن القرار جميع البيانات اللازمة والكافية لتنفيذه.

٤ ـ أن يضع متخذ القرار فى اعتباره كل بديل من بدائل صياغة القرار وأن يتعرف على تتابعات كل بديل عند تنفيذه.

٥ ـ اختيار أفضل بديل لصياغة القرار بحيث يتم اختياره مع تحمل

المسئولية الاجتماعية والاخلاقية والادارية الناتجة عن اتخاذ هذا القرار.

٦ ـ التحرر من الضغوط الاجتماعية عند اتخاذ القرار، فالضغوط الاجتماعية والعلاقات الانسانية تؤثر تأثيراً بالغاً فى اتخاذ القرار، وهنا يمكن القول بأنه يصعب التحرر الكامل من الضغوط الاجتماعية عند اتخاذ القرار ولكن لاينبغى الخضوع التام لهذه الضغوط كما لاينبغى الانغماس الشديد فى العلاقات الانسانية التى تؤثر على اتخاذ القرار إذا كان الفرد فى موقع المسئولية عند اتخاذه للقرار.

مهارات تنمية السلوك الاجتماعى:

يمكن تنمية السلوك الاجتماعي للأفراد عن طريق تدريبهم على اتباع الأساليب المناسبة للمواقف الاجتماعية المختلفة وهذا يقتضى أن تكسب هؤلاء الأفراد مهارات السلوك الاجتماعى التالية:

١ ـ التعاون مع الآخرين فى المواقف الاجتماعية المختلفة (المناسبات الاجتماعية) وذلك لاكتساب السلوك التعاونى.

٢ ـ المبادأة فى تكوين العلاقات الاجتماعية مع الآخرين.

٣ ـ إنكار الذات عند التعامل مع الآخرين.

٤ ـ اكتساب السلوك البيئى الصحيح.

٥ ـ اكتساب السلوك الاخلاقى المبنى على القيم والمعتقدات.

٦ ـ اكتساب السلوك الصحى السليم.

٧ ـ المهارة فى الاستفادة من وقت الفراغ واتباع السلوك المناسب لشغل الوقت الحر.

مهارات تحمل الضغوط النفسية الاجتماعية:

ينبغى أن يتدرب الفرد على بعض المهارات النفسية الاجتماعية حتى يتمكن من تحمل ضغوط الحياة المختلفة والتى تنجم عن المشكلات النفسية أو الاجتماعية التى تواجهه ويكمن أن يتدرب على اكتساب المهارات التالية:

١ ـ مهارة مواجهة المشكلات الناتجة عن تكدس التلاميذ فى الفصل وفى المدرسة.

٢ ـ مهارة مواجهة المشكلات الناتجة عن ازدحام المواصلات وعدم انتظامها.

٣ ـ مهارة مواجهة المشكلات الناتجة عن مواجهة انخفاض المستوى الاقتصادى للأسرة.

٤ ـ مهارة مواجهة المشكلات الناتجة عن التفكك الأسرى والخلافات الزوجية.

٥ ـ مهارة التغلب على مشكلات الطلاق بين الزوجين.

٦ ـ مهارة مواجهة الضغوط الناتجة عن انتشار المخدرات واغراء المراهقين والمراهقات على تعاطيها.

٧ ـ مهارة مواجهة الضغط الناتج عن زيادة التطلعات مع عدم القدرة على تحقيقها.

٨ ـ مهارة مواجهة مشكلات التطرف الفكرى بين الشباب.

٩ ـ مهارة مواجهة المشكلات الناتجة عن انتشار السلوك العدوانى بين المراهقين والشباب.

١٠ ـ مهارة مواجهة مشكلات السلوك الناتج عن الاضطرابات النفسية مثل القلق والاكتئاب وغيرها من الاضطرابات.

١١ ـ مهارة مواجهة المشكلات الناجمة عن الانحرافات السلوكية المنتشرة بين بعض الأفراد.

١٢ ـ مهارة التغلب على مشكلات السلوك الانفعالى.

١٣ ـ مهارة مواجهة المشكلات الناتجة عن انخفاض دافعية الانجاز وانخفاض مستوى الطموح.

١٤ ـ مهارة مواجهة المشكلات الناجمة عن انتشار البطالة بين الشباب.

برنامج مقترح لتنمية المهارات النفسية الاجتماعية لتلاميذ المدارس

اقترح المؤلف برنامجاً لتنمية المهارات النفسية الاجتماعية لتلاميذ المدرسة فى مرحلة التعليم الأساسى لإعداد برنامج لتنمية المهارات النفسية الاجتماعية للتلاميذ ينبغى الرجوع إلى العديد من الدراسات والبحوث والنظريات المرتبطة بمجالات التعلم الانسانى بعامة و التعلم الاجتماعى بخاصة وهو التعلم المبنى على الملاحظة والاقتداء بالاضافة إلى الدراسات والبحوث والنظريات النمائية التى تحدد خصائص النمو الانسانى فى شتى جوانبه.

هذا بالاضافة إلى دراسة المتغيرات البيئية الأساسية الناتجة عن التقدم التقنى وأثاره على تلوث البيئة الفيزيقية والاجتماعية والنفسية للأفراد على حد سواء.

وتنمية المهارات النفسية الاجتماعية لايمكن أن يتم تعلمها من خلال برنامج المدرسة العادى، كما لايوجد معلمين قادرين على تعليم مثل هذه المهارات، ولكن يتم تنمية المهارات النفسية الاجتماعية من خلال التعلم الاجتماعى بتقديم القدوة أو الملاحظة.

ويمكن تدريب الاباء والمعلمين على بعض هذه المهارات باستخدام أساليب التعلم الذاتى ويمكن أن يتم التدريب على بعض المهارات من خلال وسائط التربية المختلفة مثل المدرسة والمسجد ومن خلال وسائل

---

* يأمل المؤلف فى اجراءات الدراسات الميدانيه للتحقق من صلاحية البرنامج المقترح للتطبيق فى مدارس التعليم الاساسى بمصر.

الاعلام المسموعة والمرئية ومن المساجد والكنائس ومن خلال دور السينما والمسرح والفيديو بالاضافة إلى الرحلات والأنشطة اللامنهجية بالمدارس وتهدف برامج تنمية المهارات النفسية الاجتماعية إلى تحسين مستوى أداء الأفراد والارتقاء بصحتهم الجسمية والنفسية والاجتماعية ويمكن تلخيص أهم أهداف برامج تنمية هذه المهارات فى المدراس فيما يلى:

١ - تحسين مستوى معلومات التلاميذ فى مجالات الصحة النفسية والمدرسية.

٢ - تنمية المهارات الضرورية للحياة اليومية ومواجهة المواقف الحياتية المختلفة.

٣ - تنمية الصحة النفسية والاجتماعية للتلاميذ من خلال الأنشطة اللامنهجية التى يمارسها التلاميذ فى المدرسة.

٤ - التعرف على مجموعة التلاميذ الذين يواجهون ضغوطا حياتية مرتفعة حيث يمكن تقديم الرعاية النفسية الضرورية لهم حتى يمكن وقايتهم من التعرض للاضطرابات النفسية وعلاج مشكلاتهم الاجتماعية المرتبطة بها.

لاعداد برنامج مقترح لتنمية المهارات النفسية الاجتماعية للمراهقين والشباب ينبغى أن نسأل أنفسنا الأسئلة التالية:

١ - ماالمهارات النفسية الاجتماعية اللازمة للمراهقين ؟

٢ ـ ماالعينة المناسبة للتدريب على تنمية المهارات النفسية الاجتماعية السابق تحديدها ؟

٣ ـ مامحتوى البرنامج المقترح ؟

٤ ـ ماأعمار المتعلمين ومامستواهم الدراسى ؟

٥ ـ من الذى يقوم بالتدريب على المهارات النفسية الاجتماعية ؟

وبعد التفكير فى الأسئلة السابقة والاجابة عنها نحدد الاطار النظرى للبرنامج ويتلخص الاطار النظرى فى استعراض أهم نظريات التعلم الاجتماعى مثل نظرية التعلم بالملاحظة وغيرها من نظريات التعلم كما يتضمن الاطار النظرى للبرنامج استعراض نظريات النظم System Theories بالاضافة إلى تحديد العوامل البيئية التى تسهم فى تشكيل السلوك الانسانى، ودراسة أهم جوانب النمو الانسانى وخصائص كل جانب ويتضمن البرنامج أيضا جوانب ثلاثة أساسية للمهارات التى يهدف البرنامج إلى تنميتها وهى:

١ـ الجانب المعرفى:

أ ـ مهارات حل المشكلات.

ب ـ مهارات اتخاذ القرار.

حـ ـ مهارات التفكير العلمى والتفكير المنطقى.

٢ ـ الجانب الاجتماعى:

أ ـ مهارات الاتصال.

ب - مهارات تكوين العلاقات الشخصية.

حـ - مهارات توكيد الذات.

٣ - الجانب التحملى:

أ- مهارات تحمل الضغوط.

ب - مهارات التعبير الانفعالى.

جـ - مهارات الوعى الذاتى.

د- مهارات التعامل مع أحداث حياتية محددة.

الفصل الرابع عشر

الابـداع ووسـائـل تـنـميته

إعـداد

أ.د. محمود عبد الحليم منسى

مفهوم الابداع:

اختلف الباحثون من الفلاسفة وعلماء النفس فى تعريف الابداع فبعضهم يرى فى الابداع مظهرا من مظاهر خصوبة التفكير وسيولته فعقل المبدع فى نظرهم لا يتوقف بانتاج فيض غزير من الصور الابداعية. وبعضهم الآخر يرى أن قيمة العمل الابداعى تكمن فى قيمة هذا العمل بالنسبة للمبدع وبالنسبة للأعمال الأخرى للمبدعين والمفكرين المعاصرين لهذا المبدع. ويرى فريق ثالث أنه لا يستدل على الابداع من خلال الأعمال الابداعية الملموسة فحسب وإنما ينبغى الكشف عن القدرات الابداعية عند الأفراد باستخدام الاختبارات النفسية الدقيقة.

ويمكن تقدير العمل الابداعى فى ضوء المعيارين التاليين:

١- مدى تقديم العمل الابداعى لفكرة جديدة ومفيدة.

٢- مدى استطاعة هذا العمل على عمل تأليف جديد بين أشياء متناقضة أو مدى قدرة هذا العمل على القاء أضواء جديدة على بعض الظواهر على خلاف النظرة القائمة لمثل هذه الظواهر.

فالشخص المبدع فى الفن أو الأدب أو العلوم هو ذلك الشخص القادر على ادراك العلاقات الخفية بين الأشياء. وهو الشخص القادر على إعادة ترتيب عناصر قديمة فى صياغة جديدة. والفنانون والعالم يتفقون فى أن كلا منهم يعيد صياغة أنواع محددة من المعلومات والخبرات الموجودة فى نمط أو نظام أو شكل جديد.

ويرى تايلور Taylor (١٩٦٤) «أن أفكار المبدعين تكون نابعة من ارتباط بعض الخبرات بالحياة العاطفية للمبدع ورؤيته لواقعه أو لجانب من هذا الواقع» ويشير لفظ ابداع Creativity إلى كل ما هو مبتكر وأصيل ومفيد بالإضافة إلى أنه يشير إلى بعض أنواع النشاط الإنسانى كالابداع الفنى أو الابداع الموسيقى أو الابداع فى الرياضيات كما يستخدم هذا اللفظ لتحديد صفات الشخص المبدع العقلية مثل الطلاقة والمرونة والأصالة.

ويعد الابداع من أكثر المصطلحات النفسية والتربوية شيوعاً فى البحوث الميدانية المعاصرة التى يقوم بها الباحثون فى مجالات علم النفس والتربية المختلفة على الرغم من اختلاف اتجاهاتهم العلمى ومدارسهم الفكرية، فبعض الباحثين يعتبرون الابداع سمة موحدة Uni-tary Trait ومن أصحاب هذا الاتجاه كل من جتزلز وجاكسون Getzls and Jackson (١٩٦٢) وعماد الدين سلطان Sultan (١٩٦٢) وودورث Woodwarth (١٩٦٨) بينما يرى كل من جيلفورد وميريفيلد Guilford and Merrifield (١٩٦٠) وتورانس Torrance (١٩٦٢) أن العملية الابداعية متعددة العوامل العقلية أو السمات العقلية وأن أهم هذه العوامل هى الطلاقة والمرونة والأصالة. كما يرى فريق من الباحثين أيضاً أن الابداع ماهو الا عملية عقلية ومن أصحاب هذا الاتجاه ماكينون Mackinnon (١٩٧٠) الذى يرى أن الابداع هو القدرة على انتاج شىء جديد من عناصر قديمة من خلال بعض العمليات النفسية والعقلية ويتفق معه فى هذا الرأى كل من تورانس ومايرز Torrance and Mayers

(١٩٧٢) . حيث يعرفا الابداع على أنه عملية إدراك الثغرات فى المعلومات وتحديد العناصر المفقودة التى تؤدى إلى عدم اتساقها. ثم البحث عن مؤشرات ودلائل فى الموقف الذى يواجه الفرد والمعلومات التى لديه وصياغة فرض لسد الثغرات واختبار الفروض والربط بين النتائج وبعضها وربما تعديل أو إعادة صياغة الفروض واختبارها مرة ثانية.

هذا وهناك اتجاه يرى أن الابداع هو انتاج عقلى ومن أصحاب هذا الاتجاه ديفيدال Drevedahl (١٩٥٦) الذى يعرف الابداع بأنه قدرة الأفراد على انتاج تعبيرات وأشياء وأفكار بأى صورة بحيث تتميز بالجدة أو الحادثة بالنسبة لهؤلاء الأفراد، ويمكن أن يكون هذا الانتاج نشاطا تعبيريا أو اعادة لتركيب أشياء قديمة بشرط أن يكون الناتج جديد. ويرى والاش وكوجان Wallach and Kogan (١٩٦٥) ان الابداع هو أحد أبعاد التفكير ويعرفاه بأنه قدرة الأفراد على انتاج تداعيات معرفية ذات مستوى فريد.

ويؤكد علماء النفس على أن العوامل والشروط البيئية هى التى تساعد على نمو الابداع ومن مؤيدى هذا الاتجاه روجرز Rogers (١٩٥٩) حيث يعرف الابداع على أنه انتاج جديد يتوصل إليه الفرد من تفاعله مع المثيرات البيئية المتاحة. فى حين أن كلا من ايفانز وسميث Evans and Smith (١٩٤٠) قد سبقا فى اعتبار أن الابداع قدرة يمكن تدريبها وتنميتها لأن السلوك المتصل بالمردود الابداعى Creative Output يتضمن كثيرا من عناصر الاستطلاع والرغبة فى

المبادأة والاكتشاف واثارة التساؤلات وتقديم اجابات غير تقليدية وغير مألوفة على هذه التساؤلات، وظهور العديد من علامات الاستقلال والتمايز فى التفكير والتجربة، وقد عرفا الابداع على أنه «تفكير غير تقليدى لأنه لا يتبع النظرة المعتادة فى تحديد المشكلة أو حلها».

ويتضمن العمل الابداعى بعض عناصر التغيير نتيجة الخروج عن المألوف، وتعتبر الجدة Novality أحد أهم عناصر العمل الابداعى.

ويمكن للكاتب بعد أن استعرض بعض التعريفات المختلفة للابداع أن يستخلص تعريفا لهذا المفهوم على النحو التالى:

«الابداع هو قدرة الفرد على التفكير الحر الذى يمكنه من اكتشاف المشكلات والمواقف الغامضة وم ناعادة صياغة عناصر الخبرة فى أنماط جديدة عن طريق تقديم أكبر عدد ممكن من البدائل لاعادة صياغة هذه الخبرة بأساليب متنوعة وملائمة للموقف الذى يواجه الفرد بحيث تتميز هذه الأنماط الجديدة الناتجة بالحداثة بالنسبة للفرد نفسه وللمجتمع الذى يعيش فيه وهذه القدرة يمكن التدريب عليها وتنميتها».

كما يرى الكاتب أن هناك بعض المسلمات التى يعتقد أنها أساسية لدراسة العملية الابداعية نظرا لشيوع بعض التفسيرات الخاطئة للابداع مثل القول بأن القدرة الابداعية هى هبة الآهية تأتى لفرد أو أفراد معينين وهم الأفراد الملهمين أو القول بأن الابداع يقتصر على بعض المجالات دون غيرها مثل اقتصاره على المجالات الفنية والأدبية.

أو أن القدرة الابداعية ترتبط بمقاهيم الوعى والحيال وغير ذلك من

المفاهيم التى يصعب تحديدها بطريقة إجرائية قابلة للقياس والملاحظة.

مسلمات عامة لدراسة العملية الابداعية:

المسلمة الأولى:

الابداع هو نوع من أنواع النشاط العقلى المركب الذى يمكن للفرد عن طريقه الوصول إلى أنماط جديدة من العلاقات باستخدام خبرات وعناصر محددة.

المسلمة الثانية:

لا يقتصر الابداع على الأفراد من أعمار معينة دون غيرها وإنما يوجد الابداع الفكرى أو الفنى أو العلمى الراقى لدى أفراد فى فئات عمرية مختلفة.

المسلمة الثالثة:

يوجد أفراد مبدعين فى جميع المجتمعات الإنسانية فى مختلف مراحل التطور الاجتماعى والثقافى ولا يتنفرد المجتمعات المتقدمة بالاستحواز على المبدعين فى المجالات المختلفة.

طبيعة الابداع:

بعد تحديد مفهوم الابداع وتحديد المسلمات الأساسية اللازمة لدراسة العملية الابداعية فإنه من الضرورى التعرف على طبيعة الابداع ومكوناته أو عوامله الأساسية.

وكما اختلف علماء النفس فى تحديد مفهوم الابداع فقد اختلفوا أيضاً

فى وصف طبيعة الابداع وعوامله وقد حدد ويلسون Wilson وآخرون (١٩٥٤) مكونات الابداع أو عوامله عن طريق دراستهم العاملية للقدرة الابداعية التى طبقوا فيها ٥٣ اختبارا لقياس جوانب التفكير الابداعى المختلفة باستخدام طريقة التحليل العاملى من المكونات الأساسية وعن طريق تدوير المحاور تدويرا متعامدا فى تحليل البيانات التى حصلوا عليها من عينة مكونة من ٦٠ طالبا من طلاب كلية الطيران الأمريكية وقد تم استخلاص ١٦ عاملا من نتائج التحليل العاملى للنتائج بطريقة المكونات الأساسية Principal Components وقد أختزلت ذه العوامل إلى ١٤ عاملا بعد تدوير المحاور تدويرا متعامدا Orthogonal منها ٩ عوامل كانت معروفة قبل اجراء هذه الدراسة وهى:

١- التعبير اللفظى	Verbal Comperhension
٢- السهولة العددية	Numerical Facility
٣- السرعة الادراكية	Perceptual speed
٤- الرؤية	Visualization
٥- الاستدلال العام	General Reasoning
٦- طلاقة الكلمات	Word Fluency
٧- طلاقة التداعى	Associational Fluency
٨- الطلاقة الفكرية	Ideational Fluency
٩- الغلق عند ثرستون ١، ٢	Thruston's Closure 1 and 2

هذا وقد تم استخلاص ٥ عوامل جديدة هى:

١- الأصالة Origniality

٢- اعادة التعريف Redefinition

٣- المرونة التكيفية Adaptive Flexibility

٤- المرونة التلقائية Spontaneaus Flexibility

٥- الحساسية للمشكلات Sensitivtiy to the problems

وقد حدد جيلفورد Guilford (١٩٥٦) أهم العوامل التى تشير إلى القدرات العقلية التى تتضمن الابداع حيث أوضح أن هناك ٣ فئات من القدرات هى:

١- القدرات المعرفية قبل الاحساس بالمشكلة.

٢- القدرات التقويمية وتشتمل على عوامل التقويم المنطقى والتقويم الادراكى والتقويم الناتج عن الخبرة وسرعة التقويم.

٣- القدرات الانتاجية وهذه القدرات تشتمل على أهم القدرات الابداعية وتضم هذه الفئة العوامل الخاصة بكل من الطلاقة والمرونة والأصالة.

ويرى جيلفورد (١٩٥٩) أن هناك عددا من القدرات العقلية تسهم فى الابداع ومعظمها ضمن قدرات التفكير المنطلق Divergent Thinking وهذه القدرا هى:

١- الطلاقة الفكرية

٢- الطلاقة اللفظية

٣- الطلاقة التعبيرية Expressional

٤- طلاقة التداعى

٥- المرونة التكيفية

٦- المرونة التلقائية

٧- الأصالة

٨- الحساسية للمشكلات

هذا وقد أظهرت دراسات مصطفى سويف Soweif (١٩٥٩) أنه توجد قدرة اضافية تعتبر قدرة ابداعية متميزة تساهم فى تشكيل الآداء الابداعى للأفراد، هذه القدرة أطلق عليها اسم قدرة الاحتفاظ بالاتجاه Maintaining Direction ويقصد بها قدرة الفرد على تركيز الانتباه والتفكير فى مشكلة ما وقتا طويلا نسبيا.

وقد أثبت ماكينون (١٩٦٢) خلال دراسته التى استغرقت ٦ سنوات أن مكونات الابداع هى:

١- فكرة أو استجابة جديدة أو على الأقل تكون هذه الاستجابة غير شائعة.

٢- هذه الفكرة أو تلك الاستجابة تساعد على حل مشكلة أو تلائم موقف أو تحقق هدفا معينا.

٣- استبصار أصيل معزز ويمكن تقويمه، كما يحتوى هذا الاستبصار

على قدر كبير من التفاصيل.

ويرى تايلور Taylor (١٩٦٥) أن هناك ٥ أنماط للقدرات الابداعية وهى:

١- الابداع التعبيرى ويقصد به التعبير الحر الذى لا يتأثر فيه الفرد بأى عوامل خارجية.

٢- الابداع الانتاجى ويقصد به الانتاج العلمى أو الأدبى أو الفنى الذى يقوم به الفرد والذى يتميز بالجدة أو الحداثة.

٣- الابداع الاختراعى Inventive Creativity وتوجد لدى الأفراد الذين تظهر عبقريتهم ونبوغهم فى المجالات المختلفة باستخدام طريق وأساليب غير شائعة وتختلف عن الأساليب التى تستخدم فى مجالاتهم.

٤- الابداع الانبثاقى Emergentive Creativity ويمكن الاستدلال على هذا النوع من الابداع بظهور نظرية جديدة أو قانون علمى تزدهر حوله مدرسة فكرية جديدة.

٥- الابداع التجديدى Innovative Creativity ويستدل على هذا النوع من الابداع بقدرة الفرد على التطوير والتجديد الذى يتضمن استخدام المهارات التصويرية الفردية.

أما وستلاند وجوردون (١٩٧٠) فقد حلل قدرة الابداع الفنى إلى القدرات الفرعية التالية:

١ – القدرة على الاحساس بالمشكلات أو بالمواقف الغامضة.

٢ – القدرة على اختيار الحلول المناسبة للمشكلة من بين الامكانات المختلفة للحل.

٣– القدرة على وضع صياغات جديدة تثبت فعاليتها وكفاءتها.

٤– القدرة على متابعة الجهد العقلى خلال المشتتات (العقلية أو الوجدانية أو العملية) أو بالرغم منها.

فى حين أن عبد الستار إبراهيم (١٩٧٦).قد حلل العملية الابداعية فى الأدب بالقدرات التالية:

١– الطلاقة.

٢– المرونة:

(أ) المرونة التلقائية.

(ب) المرونة التكيفية.

٣– الحساسية للمشكلات.

وقد صنف خاتنا Khatena (١٩٧٩) أنماط الابداع إلى ٥ أنماط هى:

١ – الابداع كأحد المكونات العقلية.

٢– الابداع كسمة أو سمات للشخصية ترتبط بأساليب التنشئة الاجتماعية التى تميز الأفراد المبدعين.

٣- الابداع كاعلاء للدوافع والرغبات غير المقبولة أو العويض عن قصور.

٤- الابداع كدرجة من درجات
الابداع بتحقيق الذات.

٥- الابداع كنتاج لقوى نفسية خارقة مثل الربط بين الابداع والتنويم المغناطيسي.

هذا وقد بينت دراسات مصطفى سويف بجامعة القاهرة (١٩٥٩) وجود قدرة اضافية اعتبرها قدرة ابداعية متميزة تساهم فى تشكيل الأداء الابداعى للأفراد، هذه القدرة هى قدرة الاحتفاظ بالاتجاه Maintaning Direction ويقصد بها قدرة الفرد على تركيز الانتباه والتفكير فى مشكلة ما وقتاً طويلاً نسبياً.

وقد عرف صفوت فرج (١٩٧١) هذه القدرة بأنها القدرة على التركيز المصحوب بالانتباه الطويل الأمد على هدف معين من خلال مشتتات أو معوقات سواء فى المواقف الخارجية أو نتيجة لتعديلات فى مضمون الهدف.

وبعد أن استعرض المؤلف الاتجاهات التى تحدد طبيعة الابداع ومكوناته يمكن استخلاص أهم القدرات الابداعية التالية:

١- الطلاقة: ويقصد بها القدرة على انتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار ذات الدلالة ويوجد ٤ أنواع للطلاقة وهى:

(أ) طلاقة الكلمات:

(ب) الطلاقة التعبيرية.

(جـ) طلاقة التداعي.

(د) الطلاقة التصورية.

٢- المرونة: ويقصد بها القدرة على اعطاء أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة مع السهولة فى تغيير اتجاه الفرد العقلي وتوجد نوعان للمرونة هما:

(أ) المرونة التلقائية.

(ب) المرونة التكيفية بنوعيها التشكلية والترتيبية.

٣- الأصالة: ويقصد بها قدرة الفرد علي إعطاء تداعيات بعيدة أو انتاج أفكار غير شائعة تتميز بالجدة سواء بالنسبة للفرد نفسه أو المجتمع الذي يعيش فيه.

٤- الحساسية للمشكلات: ويقصد بها قدرة الفرد على رؤية العديد من المشكلات في الموقف المعطي.

٥- الاحتفاظ بالاتجاه: ويقصد بها قدرة الفرد على تركيز الانتباه والتفكير في مشكلة معينة وقتاً طويلاً نسبياً.

وبعد التعرف على مكونات التفكير الابداعي، يوجز المؤلف أهم خصائص الابداع وذلك لتوضيح أكثر لطبيعة الابداع.

خصائص الابداع:

ويمكن تحديد أهم خصائص التفكير الابداعى كما يلى:

١-أنه عملية عقلية وليس انتاجاً عقلياً.

٢- أنه عملية عقلية هادفة أما إلى تحقق صالح الفرد أو صالح المجتمع.

٣- أنه عملية تؤدى إلى انتاج أشياء جديدة مختلفة ومتمايزة وبالتالى تكون فريدة بالنسبة للشخص المبدع سواء كانت هذه الأشياء فى صورة لفظية أو غير لفظية حسية أو عيانية.

٤- يأتى التفكير الابداعى من التفكير المنطلق Divergent ولكن تأتى المسايرة والقدرة على حل المشاكل العادية من التفكير المحدود Convergent.

٥- الابداع هو أحد طرق التفكير الإنسانى وليس مرادفا للذكاء الذى يتضمن قدرات عقلية بالاضافة إلى التفكير.

٦- التفكير الابداعى هو تفكير نوعى أى أنه يرتبط بمجالات مختلفة فهناك ابداع لفظى وابداع مصور أو فنى أو موسيقى.

٧- يتوقف اكتساب القدرة على التفكير الابداعى على قدرة الفرد على اكتساب المعلومات المقبولة بالنسبة له.

٨- تعد القدرة الابداعية هى أحد صور التخيل المضبوط فى أحد المجالات الفنية أو الأدبية أو الموسيقية أو المجردة وهذا التخيل يؤدى إلى نوع من الانجاز فى المجالات المختلفة، مثل رسم لوحة فنية جميلة أو انتاج قطعة موسيقية جديدة.

شروط نمو القدرات الابداعية للأفراد:

قد لخص تورانس (١٩٦٢) الشروط التى يرى أنها ضرورية لتنمية التفكير الابداعى عند الأفراد فيما يلى:

١- عدم لوم الذات والاستعداد للمخاطرة.

٢- ادراك الذات أو تقدير الفرد لمشاعره الخاصة.

٣- الانفتاح على أفكار الآخرين مع الثقة بالأفكار الخاصة.

٤- تميز الذات.

٥- التوازن فى العلاقات الشخصية المتبادلة أو عمل توازن بين توافق الشخص الاجتماعى والتداعى الذى يرضى به الشخص نفسه.

ويمكن ايجاز شرطو نمو الابتكار فى المدرسة والمنزل بما يلى:

١- توفير الوقت الحر للطفل:

ينبغى توفير وقت حر كافى للطفل حتى يتمكن من اللعب بالأفكار والمفاهيم بحيث يستطيع أن يجربها بأشكال جيدة وأن يتمكن من التحليل والابداع على أن يحدد للطفل نظام معين فى ممارسة هواياته وألعابه المختلفة.

٢- العزلة:

ان أبعاد الطفل عن ضغوط الجماعة الاجتماعية التى يعيش فيها يمكنه من أن يفكر تفكيرا ابداعيا وقد عبر سنجر Singer (١٩٦٨) عن ذلك بقوله : ان الوصول إلى حياة غنية بالخيال والابداع يحتاج لوقت وعزلة.

٣- التشجيع :

ينبغى على الآباء والمعلمين تشجيع أطفالهم على الابداع وألا يوجهوا اليهم النقد الكثير الذى يبعدهم عن الابداع والتجديد.

٤- توفير أدوات اللعب:

تعد أدوات اللعب من المواد الضرورية التى تساعد على استثارة التجريب والاكتشاف عند الطفل، وتوفير هذه الأدوات يعتبر عنصرا أساسيا فى استثارة التفكير الابداعى لدى الطفل.

٥- البيئة المثيرة:

ينبغى توفير البيئة التى تساعد على استثارة الابداع عند الطفل سواء كان ذلك عن طريق اتاحة فرص التوجيه والتشجيع على الأداء الابداعى فى المجالات المختلفة وخاصة فى مرحلة الطفولة المبكرة.

٦- عدم الأنانية فى علاقة الوالدين بالطفل:

يعتبر تشجيع الابناء على الاستقلال والاعتماد على النفس من أهم الأمور التى تساعد على تنمية القدرات الابداعية للأطفال أما الاسراف فى المحافظة والأنانية فى تحديد أنشطة الطفل فإنهما يقللا من فرص الاستقلال والاعتماد على النفس للطفل بالرغم من أنها من أهم عناصر تنمية الابداع لدى الأطفال.

٧- أنماط تدريب الأطفال:

أن اتباع الأسلوب الديمقراطى فى تدريب الطفل واعطائه الحرية فى اختيار النشاط الذى يناسبه يبعث فى الأطفال التفاؤل ويساعدهم على الابدع والتجديد أما إذا كانت أنماط التدريب تعتمد على التسلط

فإنها تقتل الروح الابداعية فى الطفل سواء كان ذلك فى المنزل أو فى المدرسة.

٨- اتاحة الفرص لاكتساب المعرفة:

لا ينشأ الابداع فى فراغ وإنما تزداد فرص ظهوره وتنميته كلما زادت كمية المعلومات التى يكتشفها الطفل لأن هذه المعلومات تعتبر من أهم الأسس التى يمكن أن ينبنى عليها التفكير الابداعى وقد ذكر بولاسكى Pulaski (١٩٧٤) أنه ينبغى على الأطفال أن يتعرفوا على المعلومات التى تساعدهم على التحليل.

انخفاض درجة الابداع عند الفرد:

قام ليمان Lehman (١٩٥٣) بنشر منحنيات لنمو الابداع لدى عدد ٤٠٢ مخترع و ٢٤٤ عالم كيمياء، ٢٤١ فيلسوف، ٥٣ فنان معمارى، وفنان موسيقى وقد استخلص من هذه المنحنيات أنه بالرغم من تماثل منحنيات الابداع لدى الفئات التى مثلت عينة بحثه الا أنهم يختلفون فى مراحل هبوط الابداع وقد كانت الأعمال التى يهبط عندها الابداع والقدرة على القيادة فى المجالات الاقتصادية والإدارية والسياسية تنحصر فيما بين ٤٠ و ٧٥ سنة. وقد أوضح تورانس (١٩٦٥) أن الابداع لدى الأطفال يهبط عند أعمار ٤ سنوات وستة ونصف وتسع سنوات وأن القدرات الابداعية للأطفال يمكن أن تنخفض أيضاً إذا كان الطفل غير مطمئن وغير آمن واذا كان لا يثق فى قدراته ويحدث ذلك عند أعمار ٣ سنوات و ٦ سنوات و ١١ سنة.

ويمكن للمربين وأولياء الأمور مراعاة الفترات التى يكون فيها الطفل مهيأ ومستعداً للنمو الابداعى حتى يمكنهم توفير المناخ الملائم

من النواحي التعليمية والاجتماعية والثقافية التى ترعى هذا النمو وتساعد على إسراعه.

الابداع والتحصيل الدراسي:

ان العلاقة بين الابداع والتحصيل الدراسي قد بحثت بوسطة العديد من الباحثين فقد بين بنتلي Bentely (١٩٦٦) أن هناك ارتباط ذو دلالة احصائية بين التفكير الابداعي للتلاميذ والتحصيل الدراسى لهم بل أكثر من ذلك فقد ادعى بنتلي فى دراسته أن التفكير الابداعى يمكن أن يكون مؤشرا للتحصيل الأكاديمى للتلاميذ.

وفى سنة ١٩٦٩ نشر تورانس دراسة تتبعية بدأها سنة [illegible] حيث تم اختيار عينة مكونة من ٦٩ تلميذا وتلميذة من تلاميذ المرحلة الثانوية بمدينة منيسوتا بالولايات المتحدة الأمريكية (٣٦ تلميذ و٣٣ تلميذة) حيث طبق على أفراد هذه العينة بعض الاختبارات التي أعدها للقياس، وقد طبق على أفراد هذه العينة إختبارات تورانس للتفكير الابتكاري وحسبت درجات الطلاقة والمرونة والأصالة.

وتتبع تورانس أفراد هذه العينة فى التحصيل الراسى بالصفوف الدراسية المختلفة وقام بدراسة بعض المتغيرات التى تسهم فى التنبؤ بالتفكير الابداعى للطلاب وقد استخلص من هذه الدراسة أن التحصيل الدراسي يعد أحد المتغيرات التى ترتبط بالتفكير الابداعى ومن ثم أوصى تورانس أن تكون مقاييس التفكير الابداعى موضع إعتبار المربين عند اختبار طلاب المدارس الثانوية.

وقد أظهرت دراسة محمود منسى (١٩٧٨) أن هناك علاقة دالة احصائيا بين التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات والتفكير الابداعي لطلاب المرحلة الثانوية

وقد يرجع السبب فى ذلك إلى أن الأهداف المعرفية التى تقاس بواسطة اختبارات التحصيل الدراسي تقيس بعض جوانب الابداع مثل القدرة على حل المشكلات وما يتبعها من خطوات.

وقد يرجع السبب أيضاً فى وجود العلاقة بين قدرات التلاميذ الابداعية كما تقيسها اختبارات الابداع إلى تأثر هذه الاختبارات فى محتوياتها بالمعلومات والمعارف التى تقدمها المدرسة حيث أن التحصيل الدراسي يستخدم كمحك لقياس بعض اختبارات الابداع.

الابداع والمستوى الاجتماعى الاقتصادى:

أكدت دراسة الينجر Elinger (١٩٦٤) التى أجراها على ٤٥٨ طفلا طبق عليهم اختبار تورانس للتفكير الابتكارى ومقياس للمستوى الاجتماعى. أن هناك ارتباطا موجباً ذو دلالة احصائية بين المستوى الاجتماعى للأسرة والتفكير الابداعى للأبناء حيث كان معامل الارتباط ٠,٥٥ وهو معامل دال احصائياً عند مستوى الدلالة الاحصائية ٠,٠٠٠١.

وقد أجرى ياماموتو Yammaoto (١٩٦٥) بحثا على عينة مكونة من ٦٢٧ تلميذا وتلميذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من ٣١ فصلاً دراسياً فى عشر مدارس عامة فى إحدى المدن الصناعية بولاية أوهايو بالولايات المتحدة الأمريكية وقد أظهرت هذه الولاية أن هناك علاقة جوهرية موجبة بين التفكير الابداعى للتلاميذ والمستوى الاجتماعى الاقتصادى لأسرهم، هذا وقد بينت دراسات كل من سيد صبحى (١٩٧٦) وعبد الحليم محمود (١٩٨٠) ومرزوق عبد الحميد (١٩٨١)

ومحمود عبد الحليم منسى (١٩٨١) أن هناك علاقة بين المستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة التفكير الابداعى للأبناء.

ومن ثم يمكن القول بأن ارتفاع المستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة يتيح فرصاً أكبر للأبناء تساعدهم على الابداع.

الابداع والذكاء:

لقد دار الجدل بين علماء النفس لفترة طويلة عن علاقة الابداع بالذكاء وكان الذكاء يعنى القدرات العقلية والفروق الفردية فيما بين الأفراد، وهذا المفهوم الخاص بالذكاء لا يستطيع التنبؤ بقدرات بعض المبدعين مثل انشتين، وبتهوفن، فبعض وجهات النظر تؤكد على أنه يمكن الاستدلال على القدرات الابداعية باختبارات الذكاء أو أن الابداع يمكن الاستدلال عليه باختبارات الذكاء أو أن الابداع هو القدرات العقلية التى يتضمنها الذكاء، ووجهات نظر أخرى ترى أن الابداع هو قدرة خاصة مستقلة تماماً عن قدرات الذكاء فقد عرف ترمان Terman (١٩١٦) الطفل الموهوب بأنه الطفل المرتفع الذكاء.

وقد استمر هذا الاعتقاد سائدا حتى أعلن جيلفورد Gukford (١٩٥٠) أن الابداع والذكاء مختلفان ودعا الباحثين إلى تصميم بحوث علمية لتحديد طبيعة التفكير الابداعى ولكن ذكر هانت Hunt (١٩٦١) أن الذكاء والأصالة Originality مترادفان وأوضح أن عمل عناصر أصيلة واكتشافها هو أحد وظائف الذكاء.

وقد أيد كرويل Cropley (١٩٦٦) هانت فى مفهومه للابداع إلا أن رو Roe (١٩٥٢) قامت بدراسة على الأطفال ذوى القدرات الخاصة والتفكير الانتاجى Productive ولكنها لم تستخدم لفظ الابداع فى

كتاباتها وكانت بحوثها على عينات صغيرة من العلماء الذكور متوسطى العمر، وخريجى الجامعة العاديون من الذكور أيضا ثم قصمت هذه العينات إلى مجموعتين متجانستين حيث قسمت أفراد العينة إلى أزواج متماثلة طبقاً لمجالات التخصص وقد أجرت مقابلات لأفراد هاتين المجموعتين وسجلت تاريخ حياة كل منهم وطبقت عليهم اختبارات للذكاء والشخصية وقد أظهرت هذه الدراسة أن بعض العلماء قد حصلوا على درجات عالية فى الاختبارات اللفظية والحسابية والقدرات الخاصة ولكن حصل البعض الآخر على درجات مساوية أو تقل عن متوسط درجات عينة خريجى الجامعات.

وقد أظهرت دراسة رو (١٩٥٣) أن العلماء لديهم دوافع قوية للانجاز فى المواقف التى تدعو للاستقلالية فى الفكر أو العمل على عكس الأفراد من خريجى الجامعات فإنهم لا ينجزون إلا من أجل المسايرة.

ويؤخذ على دراسات رو أنها لم تستخدم مجموعات ضابطة ملائمة فى بحوثها مما أدى إلى عدم الاعتقاد أن الاستقلالية التى تميز بها عدد من العلماء فى عينات بحوثها هى خاصية من خصائص العلماء المبدعين بغض النظر عن انجازاتهم وأنها ليست راجعة لانتاجهم فى مجال التخصص.

هذا وقد أكد تايلور Taylor (١٩٥٩) على أن الابداع مستقل تماما عن الذكاء أما ماكينون فقد أجرى عدة دراسات من سنة ١٩٦٢ إلى سنة ١٩٦٧ لتكملة ما قامت به رو من بحوث فى هذا المجال وقد قارن من خلال هذه الدراسات بين ٣ مجموعات من المهندسين المعماريين

المبدعين والمهندسين المعماريين العاديين وتوصل إلى أن المهندسين المبدعين يتميزون بالفكر الحر ويميلون إلى الاكتفاء الذاتى أكثر من زملائهم العاديين. وقد أوضح ماكينون أنه يوجد حد أدنى لمستوى الذكاء اللازم لظهور الابداع وقد بينت هذه الدراسات أن اختبارات الذكاء وحدها ليست فعالة فى تحديد الأشخاص ذو القدرة على انتاج الأشياء المبدعة والذى يتميز بالجدة.

الابداع وسمات الشخصية:

يذكر عبد السلام عبد الغفار (١٩٦٥) أنه يوجد تناقض أحيانا بين الصفات التى تتصف بها شخصية المبدع .... إلا أن العديد من الدراسات قد أجريت لتحديد الصفات الشخصية والمرجعية التى تميز الأفراد المبدعين أو التى ترتبط بالتفكير الابداعى للأفراد فقد بينت دراسة جيلفورد (١٩٥٧) أنه توجد علاقات ضئيلة بين القدرات الإبداعية للأفراد وسماتهم الشخصية كما أكد هذه العلاقة أيضا كل من كاتل وبوتشر Cattell and Butcher (١٩٧٠).

وقد أظهرت نتائج عدد من البحوث العربية ارتباط بعض السمات الشخصية والانفعالية بمتغيرات التفكير الابداعى مثل دراسات حسن أحمد عيسى (١٩٦٨) ودراسة ناهد رمزى (١٩٧١) وعبد الحليم محمود السيد (١٩٧١) وكل من مصطفى سويف، عبد الحليم محمود (١٩٧٠) وأحمد شعبان (١٩٨١)، ومحمود عبد الحليم منسى (١٩٨١).

ويمكن استخلاص أهم السمات الشخصية التى تميز الأفراد المبدعين فيما يلى:

١ - الاستقلال

٢- الانطواء

٣- الثقة بالنفس

٤- الميل للمغامرة

٥- سعة الخيال

٦- الاهتمامات المتنوعة

٧- السيطرة

٨- تقبل الذات

٩- الاعتماد على النفس

١٠- الثبات الانفعالى

١١- قوة التوتر الدافعى

الابداع لدى تلاميذ المدارس:

يفضل المعلم التلاميذ الأكثر ذكاءا على التلاميذ الأكثر قدرة على التفكير الابداعى لعدة أسباب أهمها مايلى:

١- أن التلاميذ مرتفعى القدرة على الابداعية يعتقدون أنهم أفضل من زملائهم.

٢- أن التلاميذ مرتفعى القدرة على الابداعية يتميزون بالعصبية والاضطراب.

٣- أنه توجد صعوبة لدى المعلمين فى ضبط سلوك التلاميذ مرتفعى القدرة الابداعية.

٤- أن التلاميذ مرتفعى القدرة الابداعية أقل تعاونا من زملائهم.

٥- أن التلاميذ مرتفعي القدرة الابداعية غير مسايرين لنظام المعلم فى التدريس.

٦- أن التلاميذ مرتفعي الذكاء يتميزون بالصبر والرضا والمسالمة والتعاون ويتميزون بمسايرة المعلم فى الحصص المدرسية.

ولكن ينبغى على المعلم الذى يرغب فى رعاية القدرات الابداعية لتلاميذه وينميها أن يعرف كيف يميز بين السلوك الذى يسبب اضطرابا فى الفصل المدرسى من أجل الازعاج فقط وبين السلوك الذى ينتج أفكارا جديدة ويؤدى إلى ابتكار حلول للمشكلات التى يتعرض لها التلاميذ.

ففى دراسة أجريت بواسطة جيمس واليتون ودونالد وتايلور,James Elliton, McDonald and Taylor (1968) فى شمال كارولينا North Carolina بالولايات المتحدة الأمريكية على عدد كبير من المدرسين فى المدارس الثانوية حيث تم تدريبهم على ملاحظة التلاميذ وترتيبهم فى ضوء خصائص النمو فى مرحلة المراهقة لديهم والتى يمكن أن تتنبأ بقدراتهم الابداعية.

وكانت هذه الدراسة مسحية تتبعية وقد أظهرت أن بعض المعلمين قد خلطوا بين المؤثرات الابداعية وبين الجوانب السلوكية للتلاميذ التى يفضلها المعلمون فى سلوك طلابهم وبالرغم من ذلك فإن الدرجات المدرسية التى قدرها المعلمون لطلابهم كانت ترتبط بالمؤشرات الحقيقية للابداع أكثر من ارباطها بالتقديرات الخاصة التى حاولوا استخدامها.

تنمية الابداع لدى تلاميذ المدارس:

ان تنمية التفكير من خلال برامج التعليم المدرسى يمكن أن يتحقق

إذا تم توفير الامكانات والوسائل التى تتيح للتلاميذ فرص التفكير المنطلق بدلا من تدريس المقررات الجامدة.

ويمكن للمعلم أن يحقق هدف تنمية الايداع لدى تلاميذه من خلال التدريس عن طريق مجموعات المناقشة الحرة أو اتباع طرق التدريس غير التقليدية التى تتيح للتلاميذ فرص النشاط الحر الذى يساعد على اظهار القدرات الابداعية للتلاميذ.

وقد قام اسبولدنج Spaulding (١٩٦٣) ببحث على عينة مكونة من تلاميذ ٢١ فصلا دراسيا من تلاميذ الصفين الرابع والسادس الابتدائى فى عشرة مدارس مختلفة وقد قام بتسجيل التفاعل بين التلاميذ والمعلمين داخل كل فصل وقد أظهرت هذه الدراسة أنه يوجد نمطين من التدريس لا يساعدان على تنمية المرونة والأصالة (وهما يعدان أساسيان فى الابداع) لدى التلاميذ وهذان النمطان هما:

١– توفير الخبرات ذات المستوى الصعب التى تمكن المعلم من ضبط التلاميذ عن طريق التأنيب واللوم.

٢– ميل المعلمين للاستجابة للعوامل الانتقالية والاجتماعية للتلاميذ أكثرمن استجابتهم للأداء المعرفى.

وقد قام بيرنس Parnes (١٩٦٦) بتجربة ترك فيها لتلاميذ المدرسة الثانوية اختيار أسلوب حل المشكلات الابداعية أما بطريقة مباشرة أو بمساعدة أحد المعلمين Instructors أو بواسطة التعليم الذاتى (البرنامجى) وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أفضل طريقة لمساعدة التلاميذ على الأداء الابداعى هى طريقة حل المشكلات بمساعدة أحد المعلمين حيث كان التلاميذ يميلون أكثر لدراسة المقرر الدراسى مع

المعلم يليهم فى ذلك التلاميذ الذين حاولوا تعلم حل مثل هذه المشكلات عن طريق التعليم البرنامجى وكان أقل التلاميذ قدرة على الأداء الابداعى هم الذين حاولوا حل المشكلات مباشرة دون أى نوع من أنواع المساعدة.

ويذكر تورانس (١٩٦٤) أن المعلمين الذين يشجعون تلاميذهم على التفكير الابداعى يواجهون عددا من المشكلات يمكن ايجازها فيما يلى:

١- يمكن أن يفترض التلاميذ المبدعين حلولا غير متوقعة للمسائل التى يقدمها المعلم فى الفصل مما يجعل المعلم غير قادر على متابعة هذه الحلول.

٢- يحاول المعلمون بشدة أن يقدموا حلولا كثيرة للمشكلات التى يقدمونها فى المدرسة حتى يقنعوا تلاميذهم ذوى القدرة المرتفعة على التفكير الابداعى.

٣- قد يدرك التلاميذ المبدعون علاقات ومعان قد يغفلها المعلمين عند تقديم موضوع الدروس أو قد يغفلها الخبراء (من مؤلفى الكتب المدرسية) فى مجال التخصص.

٤- قد يشعر المعلمون بالذنب عند السماح للتلاميذ بالتخمين أو تشجيعهم على ذلك.

٥- ضغط الوقت بالنسبة لمحتويات المقررات الدراسية قد لا يسمح للمعلم بأن يتقبل كل أسئلة التلاميذ التى يرغبون فى طرحها عليه.

٦- قد يطح التلاميذ أسئلة لا يستطيع المعلمون الاجابة عنها.

٧- فى بعض الأحيان يجد المعلم أنه من الضرورى عليه أن يجعل

التلاميذ مسايرين له فى الفصل حتى يتمكن من تعليمهم بعض الخبرات الضرورية.

هذا وقد لخص كل من ماجون وجاريسون Magoon and Garrison (١٩٧٦) أهم هذه الوسائل فيما يلى:

١- توفير البيئة الغنية بالمثيرات والتى تساعد على تشجيع الابداع وتساعد على نموه.

٢- استخدام طرق التدريس والوسائل التعليمية الملائمة والتى تساعد التلاميذ على التفكير الابتكارى لأن عدم استخدام مثل هذ الطرق وتلك الوسائل قد يؤدي إلى هبوط فى القدرات الابداعية للتلاميذ.

٣- مراعاة الفروق الفردية أثناء التدريس وليس المقصود من ذلك هو وضع برنامج دراسى لكل تلميذ وإنما تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة متجانسة من حيث الميول والحاجات وهذا بدوره يساعده على تنمية الابداع لديهم.

٤- ينبغى على المعلم أن يأخذ فى اعتباره جهود التلاميذ عندما يحدد الأدوار داخل الفصل ويوزع النشاطات.

٥- اعطاء اهتمام خاص لذوى القدرة العالية على الابداع وذلك أثناء تطبيق وتصحيح الاختبارات المدرسية بحيث تكون هناك مرونة كافية لمراعاة اختلاف خلفيات التلاميذ الاجتماعية والثقافية.

٦- ألا يقتصر المعلم على استخدام اختبار واحد لتقرير قدرات التلاميذ العقلية ويجب أن يكون تشخيص وتقويم مثل هذه القدرات على نطاق واسع بقدر الامكان.

٧- أن يتدرب المعلم على استخدام الاختبارات المقننة التى سيستخدمها فى الفصل وعليه اتباع شروط تطبيقها وتعليماتها وإذا كانت اجابات الاختبار المعطاة غير مسايرة لاستجابات التلاميذ فعلى المعلم أن يكون مرن فى تقدير الدرجات.

٨- قد يقوم معلم المرحلة الأولى بقراءة قصة فى الفصل دون أن يصل إلى نهايتها ويطلب من الأطفال بعد أن يقسمهم إلى مجموعات صغيرة أن يضعوا نهاية لهذه القصة وبعد ذلك يقرأ لهم نهاية القصة كما حددها المؤلف.

التفكير الابداعى والعصف (التطلق) الذهنى:

Creative Thinking and Brianstorming

ان استعداد الفرد لتناول الأفكار التى تحظى باهتمامه يعد عاملا هاماً من عوامل لابداع فالفرد الذى يفكر تفكيرا ابداعيا يكون أقل كفا عن تناول الأفكار من الأفراد الأقل قدرة على التفكير الابداعى والعصف الذهنى هو طريقة الجماعة فى مواجهة المشكلات بحيث تؤدى إلى زيادة استعداد كل فرد لمواجهة المشكلة وتتكون كل مجموعة من مجموعات العصف الفعلى عادة من ٥ إلى ١٠ أفراد وفيها يتم تشجيع الأفراد على ألا يصدروا أحكامهم على الأفكار والجهود التى يبذلونها حتى يتعلم كل منهم على حدة بحماس يجعل أفكارهم تومض للآخرين.

وفى هذه الطريقة لا يوجد أى نوع من أنواع التقويم ولذلك كان التركيز فيها على الأفكار الناتجة وليس على الدفاع عنها أو نقدها.

ومن أهم ما يوجه لهذه الطريقة من نقد أنها ضحلة وغير واضحة لانتاج أفكار أصلية.

وأن الدراسات التى أجريت بخصوص العصف العقلى غير كافية لتوضيح شروط الطريقة التى تؤدى إلى انتاج أفكار أصلية.

وعموما فإن دور المعلم ف يتنمية القدرات الابداعية للتلاميذ لا يقتصر عن اتباع الأساليب سالفة الذكر فحسب وإنما عليه مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وتهيئة الجو الدراسى المناسب فى الفصل.

ويمكن تقديم بعض المقترحات التربوية المفيدة للمعلمين والمعلمات والتى تسهم فى تحقيق أهداف التربية التى تؤكد على أهمية تنمية الابداع عند التلاميذ من خلال دراسة المناهج المدرسية المختلفة.

بالرغم من أن العلاقة بين الابداع والتدريب فى مواقف الحياة العادية مازالت موضع جدال فإنه يبدو من المفيد مراعاة اقتراحات تورانس (١٩٦٢) فى تحسين جو الفصل المدرسى ليساعد على تنمية التفكير الابتكارى عند الأطفال وهذه الاقتراحات هى:

١- ينبغى على المعلم أن يعرف المقصود بالابداع وهذا يعنى أن يعرف المعلم تعريفات الابداع وأمثلة الأفكار الابداعية واختبارات الاصالة والطلاقة والمرونة والتفاصيل والتفكير المنطلق Divergent والتفكير المحدود Convergent واستخدام هذه المعلومات بقدر الامكان، وينبغى عليه أن يكافىء الطفل على تعبيره بفكرة جديدة أو مواقف ابتكارية باستخدام أساليب التعزيز المناسبة.

٢- ينبغى على المعلم أن يشجع استخدام الطفل للأشياء والموضوعات والأفكار بطرق جديدة وأن يختبر هذه الأفكار بطريقة منتظمة.

٣- لا ينبغى على المعلم أن يحاول اجبار الطفل أو الطفلة على استخدام الأسلوب الذى يتبعه فى حل المشكلات.

٤- ينبغى على المعلم أن يقدم نموذجا للتفتح العقلى Open-mindedness فى المجالات المناسبة.

٥- يمكن أن يستعرض المعلم الحلول الجديد عندما يقوم بالتعليق على استجابة الطفل أو الطفلة بعد حل مسألة ما أو مشكلة معينة.

٦- يمكن تدريب التلاميذ على أسلوب حل المشكلات من خلال دراسة الموضوعات التى يتضمنها المنهج الدراسى.

٧- ينبغى على المعلم أن يخلق المواقف التى تستثير الابداع عند الأطفال كأن يتحدث عن الأفكار الجزئية أو التى تبدو متناقضة وأن يعطى أسئلة مفتوحة.

٨- ينبغى على المعلم أن يتأكد من أن اطلاع الأطفال على مبتكرات الأدباء والفنانين والعلماء لا تقلل من تقديرهم لمبتكراتهم الخاصة.

٩- ينبغى تشجيع الأطفال على الاحتفاظ بأفكارهم عن طريق تسجيلها فى يومياتهم أو فى كراسات خاصة بهم أو فى بطاقات الأفكار أو فى أى شىء من هذا القبيل.

١٠- ينبغى على المعلم التأكد من أن قدرة الطفل الابداعية مشمولة بتشجيعه على تطبيق أفكاره الابداعية فى المواقف المختلفة.

١١- ينبغى على المعلم عدم تشجيع الطفل على التقدير السالب لنفسه كان يقول أننى غير مبدع أو أننى لن أفعل شىء يختلف مطلقا عن الأشياء العادية. وفى هذه الحالة ينبغى على المعلم أن يجعل أطفاله

يتوقفون عن عمل تقويمات سالبة لأنفسهم وأن يتعلموا أن يقولوا لأنفسهم أنا لدى أفكار أصيلة، أننى لن أتضايق من أفكار الآخرين.

ويذكر ميشنبوم Meichenbaum (١٩٧٥) أنه يمكن للمعلم أن يزيد من الابداع عند تلاميذه.

ويمكن للتلاميذ أن يتعلموا الاستجابة عن مواقف معينة بأساليب مختلفة. هذه الحقيقة لها تطبيقات فى تنمية الابداع والتقليل من القلق والمساعدة على تحقيق الذات وباختصار فإن المعلمين فى حاجة إلى التدريب على تطويع سلوك التلاميذ ليكون سلوكاً ابداعياً. وكذلك عليه أن يسهم فى تهيئة البيئة environment بالمثيرات الصالحة لتنمية الابداع عند التلاميذ.

ولأن التلاميذ المبدعين يمكن أن يكونوا منعزلين فإنه على المعلمين فهم طبيعتهم فهما خاصاً حتى يكون آدائهم فعالاً فى المدرسة.

وعلى المعلمين والمربين أن يسألوا أنفسهم الأسئلة التالية كيف تؤثر خبرات الأطفال الصغار على قدراتهم الابداعية؟

كيف يمكن تشجيع جهود التلاميذ الابداعية وكيف نعد أطفالنا لدراسة البرامج الجديدة المطورة والتى أعدت لأطفال الصفوف العليا من الحلقة الأولى من التعليم الأساسى ولتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى والتى صممت لتنمية التفكير الناقد والتفكير الابداعى والقدرات الاستدلالية.

وقد كان التركيز على نمو الذكاء إلى جانب التحصيل الدراسى فى هذه المرحلة دون الاهتمام بقدرات الأطفال. ولكن تهتم مدرسة التعليم الأساسى بابداع التلاميذ. وللأسرة دور هام فى تنمية الابداع عند

الأطفال وتنمية مهارات التفكير الابداعى لهم فى المدرسة والمنزل. وللأسرة دور هام فى تنمية الابداع عند الأبناء فعندما يكون الآباء مثقفون فإنهم يوفرون لأبنائهم فرص الخبرات الناجحة التى تنمى التفكير الابداعى عند هؤلاء الأبناء وتنمى فيهم القدرة على حل المشكلات ويجعلان الأطفال قادرون ومستعدون لمواجهة مشكلات المستقبل. وقد أظهرت البحوث أن معظم الأطفال لديهم القدرة على التفكير الابداعى بدرجات متفاوتة. هذه القدرات يمكن ملاحظتها بسهولة عند الأطفال وكذلك يمكن قياسها.

ويذكر ريزوللى Reuzulli (١٩٧٣) ان «الابداع شائع بين الأطفال الصغار بدرجة كبيرة ولكنه نادر عند الراشدين».

ولسوء الحظ فإن سلوكنا الابداعى يواجه دائماً باحباطات من المحيطين كان يقال للطفل الذى يسلك سلوكاً ابداعياً افعل هذا الشىء بطريقة صحيحة ... أو هذا خطأ .... وينبغى عليك أن تعرف أكث ... ويمكن تقويم مفهوم بسيط بحيث يتعرف على عملية تركيب أشياء موجودة أو تحويلها إلى شىء جديد سواء كان فى شكل فكرة، أو انتاج (1978. What is creativity) وينبغى على المعلم التركيز عى الجوانب التالية للابداع:

١- الطلاقة.   ٢- المرونة.

٢- الأصالة.   ٤- اتفاصيل.

وقد عرف ويليامز Williams (١٩٧٢) هذه الجوانب على النحو التالى.

١- الطلاقة: هى القدرة على انتاج عدد كبير من الأفكار أو الحلول أو الأسئلة.

٢- **المرونة:** هى القدرة على انتاج عدد متنوع من الأفكار للتحول من نوع معين من الفكر إلى نوع آخر.

٣- **الأصالة:** هى القدرة على التفكير بطريقة جديدة أو القدرة على التعبير الفريد والقدرة على انتاج الأفكار الماهرة أكثر من الأفكار الشائعة والواضحة.

٤- **التفاصيل:** هى القدرة على اضافة تفاصيل غزيرة على فكرة أو انتاج لأنه من المفيد فهم المستويات التفكيرية المختلفة التى يمكن تشجيعها عند الأطفال. وقد أثبت جيلفورد (Guilford 1967) بعد اجراء بحث مكثف فى قدرات حل المشكلات وعمليات التفكير أن هناك هرما لقدرات التفكير من الأقل إلى الأعلى على النحو التالى:

١ - **المعرفة Congnition:**

عملية أن يصبح الفرد واع ومدرك ومميز وفاهم للمعلومات:

١ - الوعى. ٢- الادراك.

٢- التمييز. ٤- الفهم.

٢- **الذاكرة Memory:**

عملية ادخال البيانات واخراجها مرة أخرى. والقدرة على استدعاء الملومات التى تم تعلمها.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١-إبراهيم أبو لغد، لويس كامل مليكة (١٩٥٩): **البحث الاجتماعي: مناهجه وأدواته.** سرس الليان: مركز التربية الاساسية فى العالم العربى.

٢-أحمد زكى صالح (١٩٦٧): **علم النفس فى الإدارة والصناعة**: القاهرة: دار النهضة العربية.

٣-أنيت جاريت: **فن المقابلة: مبادئه وطرقه،** ترجمة لجنة من المعهد العالى للخدمة الاجتماعية بالإسكندرية (د.ت).

٤-جابر عبد الحميد جابر، يوسف محمود الشيخ (١٩٦٨): **علم النفس الصناعى:** القاهرة: دار النهضة العربية.

٥-صلاح مخيمر، عبده ميخائيل رزق (١٩٦٨): **سيكلوجية الشخصية**: القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٦-فان دالين (١٩٧٩) : **مناهج البحث فى التربية وعلم النفس**: ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون. إشراف سيد أحمد عثمان. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٧-محمد عثمان نجاتى (١٩٦٤): **علم النفس الصناعى**: القاهرة: دار النهضة العربية.

٨-ولتر فاندليك بنجهام، بروس فيكتورمور (١٩٦١): **سيكلوجية المقابلة**. ترجمة فاروق عبد القادر عزت محمد إسماعيل. مراجعة: مختار حمزة. القاهرة: دار النهضة العربية.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

9- Agorwal, D.P 'The Predictive Validity of the Interview in the selection of Pupils', **Guidance Review**, 1956, 3,13, 17.

10- Agyle, M. **Social Interaction**, London: Methuen, 1969.

11- Binghem, W. And B.V.Moore **How to Interview**, New York; Harper & Brothers, 1941.

12- Cannell, C.F. and R.L kahn "The collectiom of data by Inerviewing", in L.festinger and D. Katz, (eds) Research Methods in the Behavioral Science, New york: Holt, 1953, pp. 327-380.

13- Cannell, C.F. and R.L. Kahn : "Interviewing, In G. Lindzeg and E. Aronson, (Eds.) **The Handbook of Social Psychology**, 2nd.ed. Vo.1.2. Reading, Massachusetts : Addison - Wsley, 1968, pp. 526 - 595.

14- Carl Smith, J.M.Ellsworth, P.C. & Aronson, E., **Methods of Research in Social Psychology**, Reading, Massachusetts : Addison 15- Wesley Pub, Comp, 1976.

16- Charters, W.W. "The Discovery of Executive talent", **Annual Convention Series**, American Management Association 1927, 69, pp. 10 - 13.

17- Dorcus, R.M. and Jones, M.H. **Handbook of Employee Selection**, New York : Mc Graw- Hill, Book Comp, Inc., 1950.

18- Down, C. and Wil Linkugel : A Content Analysis of Twenty Selection Interviews, Annual Conference of the International Communication Association, Phoenix, Ariz, April, 1973, p. 3.

19- Fisher, J. Epstein, L.J. and Harris, M.R. Validity of the psychiatric Interview, Archcenl, Psychiat, 1967, 17, 744 - 750,

20- Gordon, R., **Interviewing : Strategy, Techniques**, and **Tactics** Homewood, 11 : Dorsey, 1969.

21- Goyer, R. : W.C. Redding and J. Rickey, **Interviewing : Rrinciples and Techniques**, Dubuque, Towa : Brown, 1968.

22- Hovland, G. L. and E.F Wonderlic, "Prediction of success from Standardized Interview" **J. of Applied Psychology**, 1939, 23, 537 - 546.

23- Hunt, W.A. "An Investigation of Naval Neuro - Psychiatric Screening procedures", In H. Guetzkow (Ed.), **Group, Leadership and men**, Pittsburgh : Carnegie Press, 1951, pp. 345 - 356.

24- Hunt, W.A. "A Rationale for Psychiatric Selection, **American Psychologist**, 1955, 10, 199 - 204.

25- Kahn, R.L. and Cannell, C.F. **The Dynamics of Interviewing**. New York : John Wiley and Sons, Inc., 1957.

26- Kephart, N.C. **The Employment Interview In Industry**, New York : Mc Graw - Hill Book Comp., Inc., 1952.

27- Lindgren, H.C. & Byrne, D. **Psychology : an Introduction to a Behavioral Science**. New York : John Wiley & Sons, Inc., 1971, (third Edition).

28- Moss, J.B. "Patterned Scaled Expectation Interview : Reliability Studies on a new Texhnique" **J. of Applies Psychol.**, 1965, 49, 431 - 433.

29- Mayfield, E.C. "The Selection Interview : A Re-evaluation of Published Research", **Personnel Psychology**, 1964, 17, 239 - 260.

30- Mayfield, E.C. and Carlson, R.E. "Selection Interview decisions : First Results from a long - term Research Project "**Personnel Psychology**, 1966, 19, 41 - 59.

31- Munn, N.L., Fornald, L.D.& Fernald, P.S. **Introduction to Psychology**, Boston : Houghton Mifflin Comp., 1969.

32- Newman, S.H.,. Bobbitt, J.M, and Cameron, D.C. "The Reliability of The Interview method in and officer Candidate evaluation Program, **American Psychol**, 1946, 1, 103 - 109.

33- Sarason, I.C. **Abnormal Psychology : The Problem of maladative Behavior**, New York : Merdith Corporation, 1972.

34- Seashore, S.E. "**Psychology in Industry - Employment Methods**", In J.S. Gray (Ed.), Psychology Applied to Human Affairs, New York : Mc Graw - Hill Comp. Inc, 1954.

35- Spriegel, W.R. Schulz, E. and Spriegel, W.B. **Elements of Supervision**, New York : John Wiley & Son, Inc., 1957.

36- Tubbs, S.L. & Moss, S. : **Human Communication : An Interpersonal Perspective**, New York : Random House, Inc., 1974.

37- Webster, E.C. **Decision Making in the Employment Interview** Montreal : Industrial Relations Centre, Mc Gillu , 1964.

المحتويات


Bibliotheca Alexandrina
0389727